Segunda parte

EDUCADOR Y CURRÍCULUM BÁSICO

El educador, portador de un ideal de “hombre”

Capítulo 12
EL "NUEVO CURRÍCULUM" DE LA TEORÍA DEL APRENDIZAJE CONSTRUCTIVISTA

Introducción

El modelo de aprendizaje constructivista predomina en el panorama bibliográfico. Es más, casi todo el discurso pedagógico actual defiende este modelo de un modo incuestionable. Como dije en la primera parte, todos se llaman hoy constructivistas. Los representantes de la administración que participaron en la elaboración de la reforma curricular siguen manteniendo la idea de que el constructivismo es el método de enseñanza más eficaz [1] y sigue siendo un criterio indiscutible a la hora de la evaluación de la calidad del sistema educativo [2]. El objetivo de este capítulo es exponer el planteamiento curricular básico de este modelo. Como se sabe, las directrices fueron establecidas en la reforma de la LOGSE y sigue vigente en la actualidad [3]. Las líneas básicas fueron diseñadas por teóricos procedentes del mundo de la psicología y tenían la intención de establecer un "nuevo currículum" sustentado en el

---

[1] «Las teorías constructivistas y, más en concreto, la concepción constructivista de la enseñanza y el aprendizaje constituyen el marco más potente con el que se cuenta en este momento para interpretar los procesos educativos en el contexto escolar.», Martín, E.: «Los procesos de aula y su influencia en la calidad de la enseñanza», en Marchesi,. A., y Martín E. (Comps.), *Evaluación de la educación secundaria. Fotografía de una etapa polémica*, Madrid, Ed. Fundación Santa María, 2002, 96.

[2] Elena Martín, como A. Marchesi, sigue el proceso de implantación de las ideas programáticas de la LOGSE en el proyecto REDES. Martín, E.: «Los procesos de aula y su influencia en la calidad de la enseñanza», en Marchesi,. A., y Martín E. (Comps.), *Evaluación de la educación secundaria. Fotografía de una etapa polémica*, Madrid, Ed. Fundación Santa María, 2002, 95-118.

[3] La anunciada Ley de la Calidad de la Educación (LOCE) no presenta ninguna modificación a los supuestos básicos de la LOGSE sobre este tema. En este sentido, su objetivo es «reducir el índice de fracaso escolar, elevar el nivel de formación de los alumnos, fomentar la cultura del esfuerzo» («Objetivos oficiales», *LOCE*, http://www.csi-csif.es/sector/enseñanza), pero estos puntos no suponen un replanteamiento del "currículum básico" de la pedagogía de nuestro sistema educativo.

modelo psicopedagógico constructivista [4]. Este modelo pedagógico nace con la conciencia de no identificarse con ninguna teoría en concreto, pero sí de integrar a varias. Son básicamente cuatro las aportaciones teóricas del constructivismo: Piaget, Vygotski, Ausubel, y las teorías del procesamiento de la información. Se obtiene así un nuevo currículum básicamente cognitivo, aunque complementado con varias aportaciones teóricas. Analizamos a continuación los supuestos básicos de este planteamiento.

12.1. Teoría psicológica subyacente al constructivismo.

Los principios teóricos sustantivos del nuevo planteamiento pedagógico los aporta la disciplina de la Psicología Evolutiva Aplicada a la Educación [5]. El problema al que intenta hacer frente esta disciplina es dar explicación a los procesos de desarrollo que se producen en el aprendizaje. Históricamente han existido dos versiones:

1) El modelo mecanicista, que los teóricos de la Psicología Evolutiva la sitúan en la tradición del empirismo anglosajón.
2) Los modelos organísmicos u organicistas. Éstos se centran en los procesos internos (en las *estructuras* del conocimiento), y aquéllos en los estímulos externos (así la caja de Skinner).

En concreto, la versión psicológica que ha inspirado nuestro sistema educativo intenta superar este problema teórico recogiendo una serie de enfoques contemporáneos:

1) perspectiva etológica,
2) ecológica,
3) cognitivo-evolutiva
4) y procesamiento de la información.

---

[4] Coll, *Psicología y Currículum*, Barcelona, Paidós, 1991. Coll, C., «Constructivismo y educación escolar», *Anuario de Psicología*, 69, 153-178. Coll, C.,: «El papel del currículum en el proceso de reforma de la enseñanza: sugerencias para el debate», en Huarte (coord.), *Temas actuales sobre psicopedagogía y didáctica*, II Congreso Mundial Vasco, Madrid, Ed. Narcea, 1988. Coll, C.: «Diseño curricular base y proyectos curriculares», en *Cuadernos de Pedagogía*, 168 (1989), 8-14. Pozo, J.I. Sarabaia, B., y Valls, E., *Los contenidos en la Reforma*, Madrid, Ed. Santillana, 1992. Delval, J., *Creer y pensar. La construcción del conocimiento en la escuela,* Barcelona, Ed. Paidós, 1991.

[5] Palacios, J.: «Introducción a la Psicología Evolutiva: Historia, Conceptos Básicos y Metodología», en Palacios, J., Marchesi, A., y Coll. (comps.), *Desarrollo psicológico y educación, I: Psicología Evolutiva*, Madrid, Alianza, 1993, 15-35.

Conviene subrayar que estas perspectivas son asumidas como visiones *complementarias* [6]. Así, de la perspectiva etológica recogen un elemento útil para interpretar el desarrollo: el concepto de *adaptación al ambiente* [7], mecanismo que ha permitido el desarrollo no sólo ontogenético (desarrollo del individuo), sino también filogenético (desarrollo de la especie). Así, el comportamiento humano ha de explicarse como fruto de circustancias personales y, también, como fruto de las huellas que la larga lucha por la supervivencia ha dejado en nuestros genes. Con esto se intenta solucionar el problema de la relación entre el factor genético y el ambiental, cuestión que originó una larga polémica dentro de la Psicología Evolutiva, dividida en explicaciones genéticas y ambientalistas del comportamiento humano. Desde el enfoque etológico, no hay distinción entre lo innato y lo adquirido: lo que es innato en el niño, fue adquirido en algún momento de la filogénesis, y lo que un niño adquiere es porque dispone de instrumentos innatos para adquirirlo. Por eso, distinguen entre "contenidos cerrados" (nuestra morfología, calendario madurativo, etc.) y los "componentes abiertos" (las potencialidades, que se desarrollan por la interacción con el medio humano). Es la interacción con el medio humano lo que permite la diferenciación cultural (canalización). Esta explicación es complementada por la teoría cognitiva-evolutiva y, ligado a ella, la teoría del procesamiento de la información, de moda en la década de los ochenta [8]. De la perspectiva ecológica recogen el concepto de la multiplicidad de influencias que recae sobre el niño: no sólo influye la madre, sino también los demás familiares, profesores, compañeros, etc. [9]

Pero el enfoque que sirve para integrar las anteriores perspectivas es el de Vygotsky: la perspectiva histórico-cultural. Asume dos conceptos, básicamente: interacción social (el desarrollo es un proceso de interacción del individuo con su sociedad a través, sobre todo, del lenguaje) y "zona de desarrollo próximo": no toda interacción produce desarrollo evolutivo, sino sólo aquellas que son capaces de llevar un poco más allá al niño. La conjunción de estos cuatro enfoques da lugar a lo que

---

[6] Palacios, J.: *o.c.*, 24.
[7] López, F.: «Etología y Psicología Evolutiva», en Marchesi, A. Carretero, M. y Palacios, J (comps.), *Psicología Evolutiva, I: Teorías y métodos*, Madrid, Alianza, 1983
[8] Rodrigo, M.J.: «Psicología Evolutiva y procesamiento de información», en Marchesi, Carretero Palacios (comps), *Psicología Evolutiva, I: Teorías y métodos*, Madrid, Alianza, 1983
[9] Bronfenbrenner, U, *The Ecology of Human Development*, Cambridge, Mass, Harvard Univiversity Press, 1979 (trad. cast.: *La ecología del desarrollo humano,* Barcelona, Paidós, 1987).

llaman «visión contextualista-interaccionista del desarrollo» [10] e inspira los siguientes principios educativos:

1) El desarrollo psicológico es el trasunto de relaciones interpersonales que mantiene con su entorno.
2) Pero el entorno no es un simple ambientalismo ingenuo (contra las teorías ambientales mecanicistas) sino el rico entorno social y material [11]. Los procesos educativos son el conjunto de influencias que moldean el desarrollo del niño.
3) Para que produzca desarrollo, las relaciones del entorno tienen que responder al calendario madurativo del niño, que limita sus posibilidades. Por tanto, no toda interacción social produce “desarrollo”.

12.2. Desarrollo (psicológico) y Educación.

Es hora de plantear las implicaciones educativas de esta psicología del aprendizaje. Aplicada a la educación, la Psicología evolutiva intenta explicar cómo se realiza el *desarrollo* en la educación. En el modelo que inspira nuestro sistema educativo, el concepto de desarrollo trata de integrar dos elementos que se han presentado disjuntos en las investigación psicológica: [12]

1) De un lado, los elementos genéticos del psiquismo humano (estructuralismo).
2) De otro, la influencia social y cultural del medio (conductismo).

Podemos decir que la teoría del aprendizaje que subyace al constructivismo es un intento de síntesis entre Piaget y Vigotsky. De este modo, y en primer lugar, recogen la secuencia de estadios evolutivos que ha establecido Piaget y sus colaboradores en el ámbito del desarrollo de la inteligencia [13]:

---

[10] Palacios, J.: *o.c.*, 31.

[11] Wallon, H.: «La evolución dialéctica de la personalidad», en Wallon, *Psicología del niño. Una comprensión dialéctica del desarrollo intantil*, Madrid, Pablo del Río, 1980 (original en 1951).

[12] Palacios, J., Marchesi, A., y Coll: «Desarrollo psicológico y procesos educativos», en Palacios, J., Marchesi, A., y Coll. (comps.), *Desarrollo psicológico y educación, I: Psicología Evolutiva*, 367-383.

[13] En la década de los 60 y 70 se puso de moda en la psicología de la educación el enfoque cognitivo-evolutivo de la teoría de Piaget. Estos entendian el aprendizaje como el desarrollo de las operaciones básicas de la inteligencia y de las capacidades operatorias. De este modo, el aprendizaje del niño no debía consistir tanto en contenidos concretos como en el progreso de las líneas naturales del desarrollo. En suma, la educación debe centrarse en enseñar competencias cognitivas generales.

- inteligencia sensoriomotora,
- pensamiento preoperatorio,
- pensamiento operatorio concreto,
- pensamiento formal.

No obstante, esta es sólo una línea de desarrollo humano. Según la terminología de Vygotsky, los estadios prescritos por Piaget constituyen la *línea natural del desarrollo* (o calendario evolutivo inscrito en la herencia biológica humana). Pero en el hombre son más decisivos los factores sociales y culturales (o *línea social y cultural del desarrollo*) [14]. El hombre no sólo es miembro de una especie, sino también miembro de un grupo.

Con estos supuestos, resultan las siguientes conclusiones educativas. En primer lugar, e inspirándose fundamentalmente en principios de Piaget, el papel de la educación es *crear desarrollo* [15]. Para que produzca desarrollo efectivo, la educación debe partir del momento de desarrollo en que se encuentra el alumno y, mediante las "ideas-ancla" (Vygotsky), realizar actividades que le permitan superar ese momento [16]. La imagen en que se resume esta explicación del aprendizaje es la del *andamiaje* [17], y consiste simplemente en lo siguiente:

> «un edificio no se construye en el aire, sino que los materiales de construcción tienen que asentarse siempre sobre una base; las personas que realizan la construcción tienen que tener la base accesible y a la vez deben tener la posibilidad de construir por encima de lo ya construido. Así, los andamios permiten agacharse un poco para enlazar con la construcción previa y, estirándose, tirar luego del desarrollo hacia arriba; cuando ya no se alcanza más, se debe subir el andamio de altura, agacharse a la nueva base (que fue la cota máxima de la construcción anterior) y continuar ascendiendo. Al final de la construcción, cuando el

---

[14] Así, algunas investigaciones recientes se centran en mostar que, aunque existen capacidades congnitivas básicas de tipo universal (capacidad de generalizar, recordad, razonar, formar conceptos, etc.), también es cierto que existen diferencias sustanciales en la manera de utilizar dichas capacidades en situaciones concretas, es decir, que dependen de las experiencias educativas. Cole, M., Gay, L., Glick, J., y Sharp D.W., *The cultural contex of learnig and thinking*, Nueva York, Basic Books, 1971.

[15] Concepto de *desarrollo*: «El desarrollo personal es en gran medida el proceso mediante el cual el ser humano *hace suya* la cultura del grupo social al que pertenece, de tal manera que en ese proceso el desarrollo de competencias concretas está fuertemente vinculado al tipo de aprendizajes específicos y, más en general, al tipo de prácticas sociales dominantes.», en Palacios, J., Marchesi, A., y Coll: «Desarrollo psicológico y procesos educativos», en Palacios, J., Marchesi, A., y Coll. (comps.), *Desarrollo psicológico y educación, I: Psicología Evolutiva*, 375.

[16] Amelia Álvarez y Pablo del Río: «Educación y desarrollo: la teroía de Vygotsky y la zona de desarrollo próximo.» en Coll, Palacios, Marchesi (comp.), *Desarrollo psicológico y educación*, II, 93-119.

[17] Idea tomada de Wood, D.J.: «Teachins the young children: some relationships between social interaction, language, and thought.», en Olson, D.R. (ed.), *The social foundations of language and thought*, Nueva York, Norton, 1980. Wood, Bruner, J.S., Ross, G.: «The role of tutoring in problem solving», en *Journal of Child Psychology and Psychiatry,* 17 (1976), 89-100.

andamio se retira, no queda rastro de él, pero la construcción no hubiera sido posible sin su ayuda.» [18]

En segundo lugar, e inspirándose fundamentalmente en Vygotsky, el desarrollo es un proceso sociocultural mediado, y la función de la educación [19] consiste en efectuar esa mediación. Así, pues, la educación es un proceso amplio de mediación entre el individuo y su grupo cultural [20]. Ello origina la necesidad de hacer «un análisis holístico de los fenómenos educativos» [21], que incluya no sólo la escolarizacion, sino también otras situaciones: familia, relación con compañeros, con los medios de comunicación, etc.

En tercer lugar, en ese proceso de interacción que es la educación, y para que exista enseñanza efectiva (andamiaje), juega un papel decisivo la Psicología Evolutiva [22]. Para que se produzca "andamiaje" hay que contar con la participación activa del niño o, en otros términos, el aprendizaje ha de ser *significativo*. Por tanto, para un *aprendizaje constructivo* se requieren las siguientes condiciones [23] :

- El niño debe haber adquirido ya un cierto nivel de madurez que le permita avanzar hacia nuevos niveles de desarrollo.

[18] Palacios, J., Marchesi, A., y Coll: «Desarrollo psicológico y procesos educativos», en Palacios, J., Marchesi, A., y Coll. (comps.), *Desarrollo psicológico y educación, I: Psicología Evolutiva*, 377.

[19] Concepto de *educación*: «En consecuencia, la educación designa un conjunto de actividades mediante las cuales un grupo asegura que sus miembros adquieren la experiencia social históricamente acumulada y culturalmente organizada. Según el volumen y el contenido concreto del conocimiento cultural, las actividades educativas adoptan diferentes modos de organización.», en Palacios, J., Marchesi, A., y Coll: «Desarrollo psicológico y procesos educativos», en Palacios, J., Marchesi, A., y Coll. (comps.), *Desarrollo psicológico y educación, I: Psicología Evolutiva*, 376.

[20] Concepto de *cultura*: «El concepto de cultura que se utiliza aquí es en un sentido muy amplio, englobando aspectos muy diversos: conceptos, explicaciones, razonamientos, lenguaje, ideología, costumbres, valores, creencias, sentimientos, intereses, actitudes, pautas de conducta, tipos de organización familiar o laboral o económica, tipos de hábitat, etc.», en Palacios, J., Marchesi, A., y Coll: «Desarrollo psicológico y procesos educativos», en Palacios, J., Marchesi, A., y Coll. (comps.), *Desarrollo psicológico y educación, I: Psicología Evolutiva*, 375.

[21] Palacios, J., Marchesi, A., y Coll: «Desarrollo psicológico y procesos educativos», en Palacios, J., Marchesi, A., y Coll. (comps.), *Desarrollo psicológico y educación, I: Psicología Evolutiva*, 376.

[22] «El niño sobre el que se realiza la labor de andamiaje no es un ser humano pasivo, no es simplemente un conglomerado de materiales indefinidamente moldeables desde el exterior al que se le puede imponer una forma a voluntad. El niño sobre el que se realiza la labor de andamiaje aporta a la *construcción conjunta* con el adulto una dinámica interna propia, un calendario madurativo y una historia personal que, al mismo tiempo que condicionan las posibilidades resultados del andamiaje, abren unas posibilidades enormes e imposibles de predecir *a priori* en todos sus detalles.», en Palacios, J., Marchesi, A., y Coll: «Desarrollo psicológico y procesos educativos», en Palacios, J., Marchesi, A., y Coll. (comps.), *Desarrollo psicológico y educación, I: Psicología Evolutiva*, 378.

[23] Cf. Palacios, J., Marchesi, A., y Coll: «Desarrollo psicológico y procesos educativos», en Palacios, J., Marchesi, A., y Coll. (comps.), *Desarrollo psicológico y educación, I: Psicología Evolutiva*, 377.

- Lo importante de las actividades de desarrollo no es tanto la cantidad cómo la calidad, es decir, su poder de “arrastre”, la capacidad de “tirar” del desarrollo.
- Exige continuidad.
- Exige que el niño esté motivado, que tenga interés, que se sienta cómodo, que se sienta confiado.

En cuarto lugar, el educador, según esta teoría, ha de moverse en un doble plano: elaborar los contenidos a enseñar y “adaptarlos” al nivel psicológico del alumno [24]. Resumiendo, los principios psicopedagógicos del nuevo currículum son los siguientes:

- El aprendizaje es interpretado como “desarrollo”.
- El desarrollo es un proceso de evolución de lo inscrito en el código genético mediante un proceso de interrelacion social-ambiental.
- Se produce desarrollo si y sólo si el aprendizaje es signiticativo, lo que implica que el alumno esté activamente implicado en el proceso de su aprendizaje.

12.3. El constructivismo a examen.

Muchos son los problemas teóricos no resueltos en el constructivismo. A la hora de poner de relieve los supuestos del constructivismo, lo primero que nos encontramos es que la Psicología Evolutiva Aplicada a la Educación, como *disciplina aplicada*, es ya problemática. Esta rama de la Psicología se ha abierto paso en el panorama científico contemporáneo en medio de muchos cuestionamientos. No existe acuerdo a la hora de delimitar el objeto de estudio. La Psicología Evolutiva aplicada a la educación consiste en el estudio de los procesos de cambio psicológico –también llamados “procesos de desarrollo”- que ocurre a lo largo de la vida humana. Sin embargo, existen varios modos de entender y dar explicación a estos procesos. No existe acuerdo a la hora de la

[24] «Con toda probabilidad, el educador que intenta promover el desarrollo de los niños a su cargo mediante la realización de aprendizajes específicos ha de *moverse simultáneamente en dos planos*: el de la construcción de significados compartidos a través de la interacción social conjunta sobre el contenido del aprendizaje, y el de la construcción de significados a través de la interacción directa de los niños con dicho contenido. En ambos planos, ya sea implicándose directamente en la interacción, ya sea organizando materiales y actividades, su papel es decisivo y su influencia determinante.» (Palacios, J., Marchesi, A., y Coll: «Desarrollo psicológico y procesos educativos», en Palacios, J., Marchesi, A., y Coll. (comps.), *Desarrollo psicológico y educación, I: Psicología Evolutiva*, 379).

explicación de la enseñanza. Por tanto, no existe una noción única de constructivismo, sino que presenta varias caras [25].

En segundo lugar, como forma teórica, el constructivismo no es coherente, porque agrupa teorías cuyos supuestos son contradictorios y, además, intentan dar explicaciones a realidades distintas [26]. Además, existe una gran variedad de enfoques dentro del constructivismo, algunos opuestos entre sí, y otros incluso mezcla de varios modelos [27].

En tercer lugar, lo que hacen los teóricos del modelo constructivista es interpretar esa *diversidad de enfoques* (teoría etológica, ecológica, cognitivo-evolutiva, procesamiento de la información) *como complementarias* o «compatibles entre sí» [28]. Pero hay que fundamentar la complementariedad. Sólo dice que una visión complementaria de los enfoques es una característica del «pluralismo» y que ello es «un síntoma de madurez de una Psicología Evolutiva que está ella misma sujeta a evolución» [29]. Pero no explica qué entiende por pluralismo; ¿en qué se diferencia por ejemplo de la mera mezcla de parte heterogéneas? ¿Cuál es el "eje teórico de unión" entre esa diversidad de teorías? De otro lado, ¿por qué es un síntoma de "madurez"?, ¿a qué tipo de madurez se refiere: intelectual, cultural,... ?, ¿cuáles son las leyes de la evolución de la ciencia? Estos interrogantes están pendientes de fundamentar. En el fondo, el eje de unión teórico es la "explicacion de los procesos psicológicos que produzcan desarrollo". Pero eso –el desarrollo- es precisamente lo que hay que explicar; existen varios modelos de explicar el desarrollo (mecanicista, cognitivo, etc.) y hay que justificar por qué uno es mejor que otro.

---

[25] Sobre este tema véase: Pozo, J.I., *Teorías cognitivas del aprendizaje*, Madrid, Morata, 1989. Steffe, L. y Gale, J., (eds.), *Constructivism in Education*, Hillsdale, NJ, Ed. Lawrence Erlbaum, 1994. Phillips, D.D.: «The Good, the Bad, and the Ugly: The many faces of constructivism», *Educational Researcher*, 24 (1995), 15-22.

[26] Así, Vigotski parte de un supuesto realista del conocimiento: el conocimiento está dado de antemano y el sujeto lo que hace es incorporarlo. Coll se defiende de esto diciendo que el constructivismo no es una teoría en sentido estricto, sino un marco explicativo (Solé y Coll: «Los profesores y la concepción constructivista», en Coll y Martín, E., *El constructivismo en el aula*, Barcelona, Graó, 1993). Cf. Carretero, M., *Constructivismo y educación*, Zaragoza, Edelvives, 1993. Otro de los elementos hetereogéneos que integra son las teorías de procesamiento de información aplicadas al aprendizaje; en este sentido véase: Fernando Hernánez: «Psicología y educación», *Cuadernos de Pedagogía*, 253 (diciembre 1996), 50-56.

[27] Cf. Gergen, K.: «Social Construction and the Educational Process», en Steffe y Gale (eds.), *Constructivism in Education*, Hillsdale, HJ, Ed. Lawrence Erlbaum, 1995. Brown, J., Collins, A., y Duguid, P.: «La cognición situada y la cultura del aprendizaje», *Kirikikí*, nº 39 (1996). Anderson, J., Reder, L., y Simon, H.: «Situated Learning and Education», *Educational Researcher*, 25 (1996), 5-11.

[28] Palacios, J.: «Introducción a la Psicología Evolutiva: Historia, Conceptos Básicos y Metodología», en Palacios, J., Marchesi, A., y Coll. (comps.), *Desarrollo psicológico y educación, I: Psicología Evolutiva*, 24 (ver también p. 21).

[29] Palacios, J.:*o.c.*, 24.

En cuarto lugar, la incorporación al constructivismo de los principios de las teorías de procesamiento de la información repiten los principios mecanicistas de las teorías anteriores, y redundan en una nueva "enseñanza homogeniezadora" [30].

En quinto lugar, tampoco existe acuerdo a la hora de concebir la "Psicología Evolutiva" como disciplina científica. El enfoque contextualista-interaccionista del desarrollo, que inspira la teoría constructivista de nuestro sistema educativo, se apoya en una concepción evolutiva –con aportación teórica del cognitivismo y de la teoría socio-ambiental- del psiquismo humano. Como se sabe, es Vygotsky el que aporta esta interpretación, y lo que hace es aplicar la lógica dialéctica del materialismo histórico de Marx al estudio del desarrollo del hombre [31]. No obstante, es "una" interpretación, y discutiva [32].

---

[30] Según Fernando Hernánez («Psicología y educación», *Cuadernos de Pedagogía*, 253, diciembre 1996, 50-56), el esquema de aprendizaje es el mismo que el de Skinner: descomponer la información en partes, secuenciación, reforzar (motivar) lo que ha de ser retenido. Estos elementos están presente en la planificación de la enseñanza, o en las estrategias de aprendizaje: el aprendizaje a partir de la secuenciación de tareas de entrenamiento, etc. «Sin embargo, estos enfoques (los de antes y los de ahora) tienden a considerar al estudiante como un mero ejecutor de lo programado por el profesorado o el especialista, no tienen encuenta las conductas y los aprendizajes divergentes o relacionales; tienden a centrarse en la acumulacion y procesamiento de informacion y no en su interpretación, a fomentar comportamientos y respusetas homogeneizadoras... Sin embargo, el individuo no es una caja negra y la linealidad de las relaciones causa-efecto con frecuencia no se cumple, y más en contextos complejos como el de la escuela. A pesar de ello, antes como ahora ofrece seguridad y apoyo, por eso tienen éxito y se adaptan de manera camaleónica a nuevos momentos y circunstancias.» (Fernando Hernánez: «Psicología y educación», 51). Bernstein, B., *Pedagogic Discourse: a sociological analysis*, Buenos Aires, Ed. Congreso de Educación, 1996. Bernstein, B., *La estructura del discurso pedagogico*, Madrid, Morata, 1944.

[31] «Para el ruso, el desarrollo biológico y psicológico de los animales más evolucionados (...) mantiene un corte cualitativo con el desarrollo humano infantíl: las funciones psicológicas naturales que caracterizan a aquéllos y las funciones psicológicas superiores, que aparecerían con el hombre. (...) Las funciones psicológicas superiores son fruto, para Vygotsky, del desarrollo cultural y no del biológico, y trata de ponerlas de manifiesto y de desvelar sus características investigando lo que él denomina "conductas vestigiales": conductas primitivas características de los albores de la especie, que todavía podemos encontrar enla conducta del hombre actual.» Amelia Álvarez y Pablo del Río: «Educación y desarrollo: la teroía de Vygotsky y la zona de desarrollo próximo.» en Coll, Palacios, Marchesi (comp.), *Desarrollo psicológico y educación*, II, 94-95. Sostiene que el psiquismo humano, dotado por herencia de un código genético, permite un alto grado de apertura al aprendizaje, o, en otros términos, una gran plasticidad y de capacidad de adaptación al medio. Pero, al mismo tiempo, no se produce desarrollo del comportamiento humano sólo por el hecho de poseer ese alto grado de apertura, sino por el hecho de inscribirse en un marco social y cultural. Así, pues, el desarrollo del comportamiento humano (= aprendizaje) depende de un doble factor: herencia genética y herencia cultural. De este modo, el aprendizaje es precisamente el factor que hace posible la concreción y desarrollo de todas las posibilidades abiertas por el código genético de nuestra especie.

[32] Aunque arroja mucha luz para explicar el comportamiento humano, el enfoque etológico tiene serias limitaciones metodológicas. El método es la observación de hechos, pero no existe un planteamiento teórico unificado. Se tiende a "observar" –experimentar con- animales cercanos al nivel evolutivo humano (equiparando el comportamiento de ciertos monos con el comportamiento de bebes, en lo referente a reflejos,...), o comparando tribus, en un proceso de evolucion similar al bebé. La metodología, pues, es un punto todavía por aclarar.

Además, y concluyendo, aunque estuviera aclarada la metodología, el problema, sobre el que no existe una teoría unitaria, es la explicación de cómo se realiza ese desarrollo o, en otros términos, qué papel tiene el desarrollo en la educación. Es más, aunque estos puntos estuvieran resueltos, todavía habría que cuestionar el hecho de transplantar una teoría psicológica, sin más, al ámbito educativo. El constructivismo ha mezclado el punto de vista epistemológico con el pedagógico [33], y, en general, con el hecho educativo.

Resumiendo, el constructivismo deviene en una reducción de "lo pedagógico" a "los procesos psicológicos". Bien es cierto que no se trata de los "mecanismos" conductistas, pero sí de las "estructuras" y su "interrelación con el ambiente socio-cultural". La idea motora que cimenta este modelo pedagógico es que, para que exista *aprendizaje signitivativo* (= constructivo), es imprescindible tener en cuenta los procesos madurativos (o calendario evolutivo) que condiciona la capacidad de aprender. Por tanto, la pedagogía consiste básicamente en conocer los "mecanismos" psicológicos. Como dice uno de los principales teóricos del constructivismo:

> «La Psicología de la Educación responde al *convencimiento* de que la aplicación coherente de los principios psicológicos puede ser altamente beneficiosa para la educación y la enseñanza.» [34].

Subrayo la palabra "convencimiento", porque es eso: un convencimiento. No existe una fundamentación racional.

12.4. Necesidad de revisar el currículum constructivista.

El constructivismo es un modelo pedagógico que necesita una urgente revisión. Hemos expuesto las lagunas teóricas que la circundan, pero mucho más espacio nos ocuparía citar las incoherencias prácticas a que está dando lugar.

---

[33] Cf. Delval, J.: «Hoy todos son constructivistas», *Cuadernos de Pedagogía*, 257, abril 1997, 78-84). «En mi opinión –dice Delval-, se está mezclando el punto de vista epistemológico con el pedagógico y no se está distinguiendo las condiciones exteriores en que se produce el aprendizaje y los procesos que tienen lugar en el interior del sujeto que aprende. (...) [Es decir] el constructivismo en sentido epistemológico es una teoría presica (con la que podemos estar de acuerdo o no, pero ése es otro problema), que tiene poco que ver con los usos que de él se están haciendo en la educación.» (Delval, J.: «Hoy todos son constructivistas», 82).

[34] César Coll: «Psicología y educación: aproximación a los objetivos y contenidos de la psicología de la educación», en C. Coll, J. Palacios, A. Marchesi (comp.), *Desarrollo psicológico y educación, II: Psicología de la Educación*, 15.

Lo que me propongo a continuación es plantear la reconstrucción de la teoría del aprendizaje. Pero no voy a tratar de superar las limitaciones teóricas del modelo constructivista, enumeradas en el anterior apartado. La deficiencia básica del constructivismo es que el concepto mismo de "razón" que utiliza es insuficinte e incurre, por tanto, en un enfoque cientificista [35]. La psicología, como dije, no puede totalizar el discurso pedagógico porque, en síntesis, no da respuesta al "hecho educativo". Pero por ello no pretendo hacer un alegado contra los autores que inspiran esta teoría. Así, por ejemplo, no es que no esté de acuerdo con el cognitivismo de Piaget; sus reflexiones son originales en el campo psicológico, intentando superar el dualismo empirismo y el racionalismo. No obstante, su intención no es resolver unos problemas del contexto educativo. Lo que trata de explicar es qué sucede en el interior del sujeto cuando forma nuevos conocimientos.

Así, pues, ni mucho menos pretendo defender un rechazo de la ciencia. Afirmo que el constructivismo puede ser una "herramienta" útil para resolver los problemas de la enseñanza. Ahora bien, lo que sí subrayo es que la Psicología de la Educación es insuficiente para enmarcar y totalizar el Discurso sobre la Educación. Resumiento: de hecho, se ha convertido en un discurso totalizador [36] y, a mi juicio, no puede convertirse en el referente totalizador de la educación [37]. El punto de referencia ineludible para reconstruir el discurso educativo deben ser aquellos pensadores que han conseguido desentrañar la esencia de la realidad educativa. La historia de la educación nos ha transmitido, como *canon*, a los grandes pedagogos de la humanidad. La razón educativa está unida, pues, a su historia. A ellos nos remitimos en los siguientes capítulos con la intención de llevar a cabo una reconstrucción de la teoría de la enseñanza.

---

[35] El cientificismo es un enfoque científico reduccionista, que absolutiza su método hasta el punto de subordinar cualquier otro orden racional al suyo. Traté este concepto en la introducción general.

[36] Siguiendo los principios de Ausubel, *Psicología Educativa*, México, Ed. Trillas, 1976.

[37] Cf. Fernando Hernánez: «Psicología y educación», *Cuadernos de Pedagogía*, 253 (diciembre 1996), 50-56.

Capítulo 13

PLATÓN

Enseñar como vuelta al "hombre de origen"

Introducción

En la primera parte vimos la importancia que la persona de Sócrates tiene en el proceso educativo. La labor educativa de Sócrates se sintetiza en el ímpetu por *despertar* conciencias. Ahora tenemos que detenernos en el análisis de lo que ese movimiento –en que consiste "despertar"- introduce o cambia en el mundo interior del hombre. La enseñanza, en definitiva, busca "formar" *algo* en el alma, y ese "algo" es lo que tenemos que desarrollar en este capítulo. Buscamos, pues, los valores que han de quedar impresos en el alma del joven.

Lo primero que aparece en la actuación de Sócrates es la conciencia de sentirse portador de un *alto ideal de vida*. El ímpetu existencial de Sócrates se caracteriza por la *aspiración* a un modo de vida superior, concretado en el ideal del "hombre filosófico". Este es el contexto de sentido de su propuesta educativa. Pero Platón no reduce su teoría de enseñanza al "ideal" formativo –aunque es muy consciente de que el maestro ha de sentirse portador de un ideal de vida superior-, como tampoco lo reduce a los aspectos metódicos del proceso educativo –diseñados, sobre todo, en los primeros diálogos-, sino que ahonda hasta el corazón mismo del proceso educativo, que es el problema del conocimiento –por eso es el saber filosófico el que, en última instancia, decide en este asunto-. Así, de la mano de Platón, entramos en los aspectos más radicales de la enseñanza: ¿cómo transformar a los hombres? ¿cómo enseñar la virtud?

13.1. Contexto vital: la confrontación con el mundo.

Sobre aquello en que consista en educación, lo primero que aparece en Platón es que la enseñanza es *respuesta a la vida* [38]. Y para poner de relieve el *peso real* de la vida, sintetiza el problema existencial en un punto: *la confrontación con el mundo* [39]. Es decir, para Platón, la relación del hombre con su mundo encierra el drama en que consiste la existencia; la vida adquiere su real peso en la lucha con el *mundo* [40]. Así, pues, el término *confrontación con el mundo* hace referencia a la vivencia de *crisis*, *fracaso*, *naufragio* acaecido en la relación del hombre con su mundo [41]. La vida humana es, pues, una lucha –drama- con su mundo. Esta es la convicción de fondo de su teoría educativa.

En la *República*, esta cuestión es abordada bajo la óptica de *la justicia*. Desde el primer libro de esta otra, en el diálogo con Trasímaco, se plantea el problema [42]. Trasímaco defiende que opta por la injusticia como actitud existencial, porque ha visto que en esta vida "la justicia perjudica" a quien opta por ella.

> «El hombre justo –dice Trasímaco- siempre lleva la peor parte cuando se encuentra con el hombre injusto.» (R 343d).

Lo que hace Trasímaco es constatar un hecho. Y, en su opinión, el "llevar la peor parte" del justo implica que el injusto es más feliz que el justo. Por eso Trasímaco no sólo levanta acta de un hecho, sino que, además, lo justifica: la mejor opción de vida es la que opta por el "poder", porque sólo así se consigue la felicidad. Opta, así, por la "voluntad de poder" como ideal de vida. Y no sólo eso. Afirma también que la gente, aunque dice de palabra que busca la justicia, en el fondo de su corazón no lo siente así; actúan por hipocresía:

---

[38] Como dirán autores posteriores –desde Plutarco hasta Giner de los Ríos- el saber que hay que transmitir a las nuevas generaciones ha de ser *conocimiento vivo*.

[39] La concentración de la existencia en un punto tiene la finalidad de poner de relieve el espesor y la textura de la realidad existencial Así, Jaspers hablará de las "situaciones límite" como metáforas que ayudan a entender el drama en que consiste la existencia.

[40] El *mundo* es un término que no se refiere sólo a la realidad material en que se desenvuelve el hombre, sino que incluye también la realidad social y, en general, el proceso histórico de la vida humana. Nuestro Ortega lo interpretará como "circunstancia".

[41] El término de *naufragio* será muy utilizado en la historia del pensamiento. Rousseau hablará de este momento como el naufragio que sufre el hombre en su "entrada en el mundo"; Ortega también utilizará este concepto.

[42] Cf. Davis, L.D.: «The Arguments of Thrasymachus in the First Book of Plato´s *Republic*», *Modern Schoolman* 47 (1970), 423-432. O´Neil, B.: «The Struggle for the Soul of Thrasymachus», *Ancient Philosophy* 8 (1988), 167-185. Sparchott, F.: «An Argument for Thrasymachus», *Apeiron* 21 (1988), 55-67. White, S.: «Thrasymachus the Diplomat», *Classical Quarterly* 90 (1995), 307-327.

> «si se habla mal de la injusticia –dice Trasímaco-, no es porque se tema cometerla, sino porque se teme ser víctima de ella.» (R 344c).

En su opinión, la gente prefiere obrar por partidismo, por amiguismo, en la medida que se lo permite la ley del estado, porque en el fondo buscan su interés. Por tanto, el hombre "quiere" el poder; aunque no lo diga, en el fondo del alma el hombre tiene "voluntad de poder". La injusticia reside, pues, en el corazón de todos los hombres. En suma, Trasímaco sostiene que la "voluntad de poder" es la actitud básica ante la vida. No sólo afirma que "es", sino también que "debe ser".

Es suficientemente conocido que Platón se opone a la "voluntad de poder" como ideal de vida. Pero su oposición no es meramente moral. No se opone simplemente porque sea un modo de vida "malo", sino, fundamentalmente, porque es un ideal "falso" [43]. En síntesis: se opone Platón a la "voluntad de poder" porque no da respuesta a la *vida*. Hemos dicho que la enseñanza es respuesta a la vida. Pero la cuestión es qué entendemos por vida (vida verdadera, se supone), y, en consecuencia, qué cosa hace verdadera a la vida; cuál es, en definitiva, el verdadero ideal de vida.

Para Platón, la vivencia existencial básica es: *el injusto vive y el justo muere; el injusto progresa, la mentira triunfa, el poder vence*. Este es el clímax de la condición dramática de la existencia humana. Por eso hemos dicho que la experiencia de la "confrontación con el mundo" lleva al naufragio. En los primeros escritos de Platón se observa que es muy consciente del destino que le espera al "hombre justo", como ha experimentado en la muerte de Sócrates [44]. Esta es, para Platón, la "vivencia" decisiva del hombre. En esta situación vital, el hombre es puesto en una encrucijada, y ha de optar entre un modo de vida u otro. Por tanto, discernir la cuestión de "la justicia" es analizar «lo que ha de ser la regla de nuestra vida.» [45]. Es decir, ¿por qué es (existencialmente) mejor optar por la justicia? ¿Por qué es mejor educar la virtud? Ese es el objeto de *La República* [46]. El libro primero termina planteando este problema, y

[43] Ahonda, pues, Platón al problema mismo del *conocimiento* (gnoseología), de la *verdad* (ontología) y de la *realidad* (Naturaleza). Sobre este tema véase, Scott, D.: «Platonic Anamnesis evisited»: *Classical Quarterly* 37 (1987), 346-366. Woodruff, P.: «Plato´s Early Theory of Knowledge» en Everson S. (ed.), *Companions to Ancient ThoughtI: Epistemology*, Cambridge, Cambridge University Press, 1990, 60-84.

[44] «No os enfadéis conmigo –dice Sócrates- porque diga la verdad: pero nadie puede salir con vida si se opone noblemente a vosotros o a cualquier otro pueblo para tratar de impedir que se cometan en la ciudad muchas injusticias e ilegalidades. Por el contrario, si el que lucha por la justicia ha de mantenerse en vida cierto tiempo, es preciso que se dedique a sus asuntos privados y que no intervenga en los asuntos públicos.», *Apología de Sócrates,* 90-91.

[45] *La República*, 352d. Recuerdo que cito esta obra como "R".

[46] «¿No se trata –dice Sócrates- de decidir la regla de conducta que cada uno debe seguir para gozar durante la vida la mayor felicidad posible?» (R 344e).

remite al estudio de *la naturaleza de la justicia* [47], es decir: ¿por qué la virtud mejora el alma humana?

El libro segundo se abre con la intención de dar respuesta a este problema. Glaucón y Adimanto [48] son los que toman el relevo del diálogo con Sócrates. Es Glaucón el que pide a Sócrates que siga investigando, pues, hasta ahora, sólo ha tratado el aspecto más superficial de la justicia: la *consecuencia* de la justicia y de la injusticia. Glaucón admite que *la gente* ("la opinión común") dice defender la justicia por hipocresía, no porque realmente amen la justicia en sí misma [49]. Es decir, actúan con justicia por miedo al castigo social, por miedo a las leyes, pero si estuvieran libre de castigo, obrarían injustamente [50]. Con esto Glaucón no hace más que constatar lo mismo que Trasímaco. Y Adimanto, tomando la palabra, dice que ésta no sólo es la opinión de la *gente*, sino que también es la base de *la educación* del pueblo griego. Eso es lo que enseñan los padres a sus hijos, y lo que enseñan los poetas del pueblo griego.

> «¿Por qué, pues, –dice Adimanto- habríamos de inclinarnos más a la justicia que a la suma injusticia, cuando, según la opinión de los sabios y del pueblo, todo nos saldrá bien siendo injustos, (...) *con tal que demos a los crímenes la apariencia de virtud*?
>
> » (...) ¿cómo es posible, Sócrates, que un hombre con capacidad de espíritu, riquezas, vigor corporal o buen linaje se declare respetuoso de la justicia, y no se burle de los elogios que puedan prodigarse a la misma en su presencia? Digo más: (...) a excepción de aquellos cuya excelencia de carácter hace que el vicio les inspire horror natural, o que se abstienen de él por su acendrado saber, *nadie es justo por propia voluntad*; (...) *si alguno combate la injusticia es porque la cobardía, la vejez o cualquiera otra debilidad le hacen impotente para obrar mal. Y la prueba de esto es que todos cuantos se encuentran en este caso, el primero que consigue el poder de hacer mal es el primero también en servirse de él hasta donde le es posible*.
>
> »Nadie ha considerado la justicia y la injusticia tales como son en sí mismas, en el alma del justo y del injusto, ignoradas de los dioses y de los hombres, y nadie ha probado aún, ni en prosa, ni en verso, que la injusticia sea el mayor mal del alma y la justicia su mayor bien.» R 366b-e. (la cursiva es mía)

---

[47] Cf. R 356b.

[48] Cf. Inwood, B.: «Stokes on Adeimantus in the *Republic*», *Justice, Law and Methok in Plato and Aristotele*, Edmondo, Academic Printing & Publisching, 1987. Allen, R.E.: «The Speech of Glaucon in Plato´s *Prepublic*», *Journal of the History of Philosophy* 25 (1987), 3-11.

[49] Dice Glaucón: «según la opinión común (...) no la miran como un bien, sino que se someten a ella como a una necesidad.» (R358c). Acaba de decir lo mismo que había dicho Trasímaco: la gente actúa por hipocresía. De este modo, continúa Glaucón: «se ha llegado a amar la justicia, no porque sea un bien en sí misma, sino en razón de la imposibilidad en que nos coloca de cometer la injusticia.» (R 359b).

[50] Lo ejemplifica con una imagen: *el anillo de Giges* (cf. R 359c-360e).

Este texto, reflejando en crudo la condición humana, desvela toda la cuestión: es la mentira la que vence; es decir, lo que "aparece" como verdadero y noble y virtuoso, es éso, apariencia. En otras palabras, la verdad está oculta. Hay que advertir que no es sólo una llamada de atención a los hombres injustos. Platón no se refiere sólo a los "hombres de mala voluntad". También los hombres de buena voluntad, con buenos propósitos y con ideales de transformación social, son los primeros que sienten la tentación de la "voluntad de poder"; por eso, como dice el texto, cuando llegan al poder son los más peligrosos. En conclusión, para Platón la opción por la justicia no es el modo espontáneo de proceder del hombre. Es, precisamente, el problema mismo de la enseñanza. El principal reto de la enseñanza es introducir un "giro" en el corazón humano.

Esto es claro. Pero todavía no se ha dado razón: ¿por qué "querer la justicia" es *mejor para la vida*? ¿Por qué es el ideal de vida a conseguir? Son Glaucón y Adimanto los que piden a Sócrates que explique esta cuestión.

> «Quiero saber –dice Glaucón- cuál es su naturaleza, y qué efecto producen ambas (la justicia y la injusticia) inmediatamente en el alma, sin tener en cuenta ni las recompensas que llevan consigo ni tampoco ninguno de sus resultados, buenos o malos. (...) Deseo oír a alguien que la alabe (a la justicia) en sí misma y por sí misma, y es de ti (Sócrates) de quien principalmente espero este elogio.» [51]

Así, pues, el problema es: ¿por qué hacer la justicia es mejor para el hombre? ¿Por qué mejora el alma del hombre la acción justa? ¿Cuál es, pues, la naturaleza de la justicia? El análisis de esta cuestión –¿cuál es el ideal de vida mejor?- es afrontado por Platón como la construcción del tipo ideal de hombre: ¿cuál es el tipo de hombre ideal? Y, para ello, compara los dos modos básicos: "hombre justo" y "hombre injusto" [52].

---

[51] R 358 b-d; petición idéntica de Adimanto en 367b.

[52] Platón hace el diseño del "hombre ideal" construyendo el modelo y el contramodelo, el "hombre justo" frente al "hombre injusto", Sócrates frente al tirano. «Cuando hayamos reconocido cuál es el más injusto de estos caracteres, lo pondremos frente a frente del más justo, y comparando la justicia pura con la injusticia también sin mezcla (...)» (R 545a). Para ello, dice Platón, hemos de considerar a los hombres «en el más algo grado de justicia y de injusticia (...) y supongamos a ambos perfectos en el género de vida que han abrazado.» (R 360e). En el fondo subyace la oposición entre Sócrates y Trasímaco, el hombre justo y el hombre tiránico, y, en extremo, el elogio de Sócrates, del hombre justo y del modo de vida filosófico. Estamos en la cuestión de la construcción del tipo ideal de hombre, problema también del arte griego. De hecho, Platón utiliza la imagen de la escultura y de la pintura. «¡Con qué precisión –exclama Sócrates- y con qué rigor, mi querido Glaucón, nos has presentado estos dos hombres, desnudos como estatuas, para que los juzguemos!» (R 361d).

13.2. La “forma originaria” del alma.

Hasta ahora hemos visto que la enseñanza debe transmitir “algo” al alma del joven y que ese algo debe introducir un “modo de vida” *superior, mejor, nuevo*. Es decir, lo que hay que transmitir es la virtud, y la enseñanza consiste en la “formación de la virtud”. Pero hay que dar explicación de por qué la “educación de la virtud” es el modo mejor de vida. Esta es la intención de *La República*. No obstante, Platón retarda la respuesta. No la afronta inmediatamente, sino que, antes, afronta unos problemas previos, en concreto: ¿cómo conseguir *girar* el alma del joven hacia la virtud? ¿dónde reside la virtud? [53]. La cuestión es: si el alma humana se haya en una condición existencial de desviación –tiene la mirada torcida- a causa de las creencias culturales (= prejuicios sociales, “opinión común”, sombras) y, en consecuencia, la sociedad no nos puede dar un punto de referencia sano para la reconstrucción, ¿qué instancia nos puede servir de guía para formar en el hombre “lo bueno”, lo “superior”, lo “mejor”?

Es bien sabido que Platón afinca su fundamentación de la posibilidad de la regeneración humana en la idea del Bien. Cuando Adimanto le pide que explique en qué consiste la idea de Bien [54], es decir, cuando le pide que, por fin, entre ya a la médula del asunto que llevan entre manos desde el inicio de la obra, muestra Sócrates su impotencia, porque se trata de una realidad superior a él. Al momento se ve la impaciencia de Glaucón:

> «¡Por Zeus, Sócrates! –me dijo entonces Glaucón-. No te pares aquí, como si hubieras llegado al término. Nosotros nos daremos por satisfechos si nos explicas la naturaleza del bien en la forma que has explicado la de la justicia, la de la templanza y la de las demás virtudes.» (R 506d).

Hemos llegado al quicio de todo el pensamiento de Platón. *Aquí se dirigen todas las miradas de esos diálogos que tratan de las demás virtudes.* Todas dejan el camino

[53] Es la idea de fijar los ojos en “lo superior”, que recorre la obra de Platón. Es la idea central del Banquete: «Intenta seguirme si eres capaz –dice Diotima a Sócrates. Es menester –comienza diciendo Diotima-, si se quiere ir por el recto camino hacia esa meta, comenzar desde la juventud a dirigirse hacia los cuerpos bellos (...)» (*Banq* 210a). En *La República*, Sócrates conduce a sus amigos alumnos hacia esa meta, la idea del Bien, con mucha dificultad, después de muchos esfuerzos, y en un contexto de amistad. E insiste en que se trata de una “verdad superior”. Es más dice que no puede expresarlo intelectualmente: no puede hablar del Padre. Por eso se sirve de un ejemplo: el Hijo. En ese momento de *La República* ha llegado al quicio de su pensamiento: la educación consiste en girar la mirada hacia la Idea Modélica del Bien, y del Sol.

[54] Cf. R 506b.

abierto al conocimiento de la virtud. Y el conocimiento de la virtud consiste en el conocimiento de la idea del Bien. Así, pues, es la idea del Bien el fondo de posibilidad último que permite la transformación del hombre. Pero Sócrates no puede exponerla directamente. Se trata de hablar de *lo divino*, aquello en que consiste la *norma suprema* que guía al hombre en su propia construcción, el objetivo último de sus miradas, la norma suprema de *lo humano*. No puede hablar del padre directamente, dice, y tiene que utilizar una imagen: el hijo. Y para ello recurre a la analogía del Sol y de la luz.

> «También yo me daría por contento, compañero –contesta Sócrates a las palabras de Glaucón anteriormente transcritas-, pero temo que semejante cuestión sea superior a mis fuerzas, y que por el empeño de querer daros gusto, vaya a exponerme a vuestras burlas. Creedme, mis queridos amigos; dejemos por esta vez la indagación del bien tal como es en sí mismo, porque nos llevaría muy lejos y sería muy penoso para mí explicaros su naturaleza tal como yo la concibo, siguiendo el camino que hemos traído. Y en su lugar, si os parece, conversaremos sobre una especie de hijo del bien, que es la representación exacta del bien mismo»
>
> «Hablaremos del hijo, y en otra ocasión nos hablarás del padre» (R 506d-e).

Sócrates revela esta convicción como el secreto último de su alma. Para explicarla, compara la idea del Bien con el Sol [55]. La vista puede percibir objetos gracias a la luz del sol. Pero la vista no es la luz. Ésta es el principio de posibilidad de la visión [56]. Además de hacer visibles las cosas, el sol da también la posibilidad de generar vida, así como la posibilidad de crecimiento y de alimento [57]. Una vez que hace esta comparación con la facultad de la vista –relación de la Luz con la vista-, la aplica al alma –relación del Bien con el alma:

> «Ten por cierto, pues, que lo que derrama sobre los objetos del conocimiento la luz de la verdad, lo que da al cognoscente la facultad de conocer, es la idea del bien, que es el principio de la ciencia y de la verdad, a la vez que objeto de conocimiento. Por bellos que sean, pues, el conocimiento y la verdad, puedes asegurar, sin temor de engañarte, que la idea del bien es distinta de ellos, y los supera en belleza.» R 508e.

De modo semejante a lo que sucede con la luz, que además de hacer visibles las cosas dá también la generación, el crecimiento y el alimento, la idea del Bien no sólo aporta al alma la inteligibilidad, sino también el ser y la esencia de las cosas.

---

[55] «Pues ten en cuenta –continúa diciendo Sócrates- que cuando hablo del hijo del bien, es del sol del que quiero hablar.» R 508b.

[56] Cf. R 508a-d.

[57] Cf. R 509b.

> «Lo mismo puedes decir que los seres inteligibles no sólo reciben del bien su inteligibilidad, sino también su ser y su esencia, aunque el bien mismo no sea esencia, sino una cosa muy por encima de la esencia en razón y dignidad y de poder.» R 509b.

Recuerdo que estamos buscando una "roca" en que poder hacer pié para salvarnos de nuestra condición existencial de naufragio. La opinión de los hombres no puede ser esa roca, pues el hombre "tiene la mirada torcida"; la gente se mueve en un mundo de apariencias. La roca que posibilita la salida del hombre hacia su reconstrucción es la idea del Bien. Pero ¿qué significa esto?

13.3. Sentimiento originario.

La *vuelta* del alma a la idea del Bien significa que "el conocimiento" en que consiste la enseñanza debe estar dirigido a la *forma* (= "idea") *originaria del alma humana*. Es decir, el "conocimiento" no es, en su sentido pleno, un mundo de meros conceptos, sino que es, fundamentalmente, un "mundo posibilidades". Transmitir conocimiento al hombre es, básicamente, hacer al hombre *capaz de y capaz para*. Es decir, no es una cuestión de acumulación de herramientas-conceptos, sino de *habilitación*. Enseñar es "dar forma" al alma, y, en concreto, *despertar* su forma originaria. Y, para Platón, la *forma* que hay que *despertar* en el alma es "la forma misma de sentir" [58]. Enseñar es "infundir" al alma un *tono vital* básico (talante básico), es decir, transmitir un modo básico de ser y un modo básico de enfrentarse al mundo. En otras palabras, enseñar es, básicamente, educar el sentimiento.

Pero no se trata de un sentimiento cualquiera, sino de un *sentimiento originario*. Recuerdo que estamos en el contexto de la entrada del hombre en el mundo, y que la educación se presenta como una respuesta al naufragio existencial ante la experiencia de la injusticia. Es decir, en la sociedad, de hecho, no reina el "orden", sino el "caos", la injusticia. Y el "orden" del mundo, para Platón, no depende de las estructuras sociales, sino del alma humana, de un "modo de ser y de estar" en el mundo. De modo que la reconstrucción social es, básicamente, el problema de la transformación del hombre. La cuestión, pues, es la siguiente: ¿existe en el hombre algún principio de salud? Si la

[58] En este sentido, hablará Rousseau de la importancia de las primeras impresiones del alma, como veremos.

cultura está enferma, ¿dónde encontrar un principio, una roca, a la que agarrarnos para salir del naufragio existencial?

Pues en un “sentimiento *originario*” (de origen, de Naturaleza) [59]. He ahí la respuesta de Platón. Y tiene una importancia tremenda pues está afirmando que el hombre mismo es *capaz de bien*. Es capaz de “girar la mirada” hacia el Bien. El alma humana lleva, *en germen*, capacidad de bien. Y, cultivando ese “germen”, construiremos un “hombre nuevo”, un “hombre sano”, y, en consecuencia, un hombre capaz de regenerar la cultura enferma. Por eso a ese “germen” (Idea, forma originaria) lo llama “innato” [60], porque está “ya” en el alma como germen. Es decir, la condición humana “natural” (innata al hombre) es el tipo que hombre al que “estamos llamados a ser” (ideal). Cuando el hombre busca dentro de sí descubre el “estado para el que fue diseñado”, la forma de plenitud existencial. Por eso conocer es “recordar” (reminiscencia), y enseñar es llegar a ser lo que se es (como decía Píndaro). He ahí la posibilidad de la educación. En ese estado es en el que ha de “fijar la mirada”. En otras palabras, al fondo del alma late la necesidad de descubrir el “hombre que somos”, y, por tanto, al fondo yace la necesidad de ideal (= búsqueda del modo superior de vida) [61].

Lo que, en definitiva, quiero subrayar es que el subsuelo nutritivo del pensamiento de Platón es el “optimismo” antropológico. En los abismos del alma humana existe un “haz luminoso”. En medio del *caos* es capaz de encontrar *sentido*. Yo prefiero no utilizar el concepto “optimismo”; dado que su uso y abuso, sobre todo en la Ilustración europea, puede llevarnos a confusión. Prefiero decir que el subsuelo nutritivo de Platón es *la confianza en el hombre*. La confianza es un concepto al que le es inherente la idea de esperanza: es posible esperar la regeneración humana y social. Y ese “esperar” confiado implica, a su vez, “trabajar en la dirección de” lo esperado. Es decir, porque confiamos en las posibilidades humanas, podemos trabajar para desarrollar-formar un hombre nuevo. Pero la idea de confianza no introduce sólo un

---

[59] La naturaleza humana (aunque Platón habla de “hombre originario”) es el orden ideal. Para Platón, el hombre ideal coincide con el “hombre tal y como es diseñado originalmente”. Esto es, de otro lado, propio del mundo griego. Rousseau, en una distinción similar, habla del “estado natural” y del “estado social”. Cf. Zubiri, *Naturaleza, Historia, Dios*, Madrid, Alianza, 1987.

[60] Esa *bondad natural* es innata, está impresa en el alma de todo hombre como tendencia (Eros). Evidentemente, es una tendencia referida a una realidad que es Superior al hombre. Es decir, está en el hombre pero como *un reflejo* de una realidad superior. Conocer es mirar a lo Alto, a lo Superior.

[61] Sócrates es consciente de que este proyecto educativo no es una tarea sencilla, pues requiere mucho esfuerzo, tiempo y largos rodeos; es como si el hombre *se forjara en oro*. Es muy difícil, pero es posible, y, sobre todo, es el camino verdadero. No porque se proclamen “ideales” muy nobles y cambios sociales radicales se consigue transformar al hombre o a la sociedad. La educación verdadera implica un camino lento y costoso. Esta es la creencia central de Sócrates y de todos los grandes pedagogos de la humanidad.

tono alegre ante el mundo, sino que indica, además, el camino mismo de la transformación y, en consecuencia, de la enseñanza: el contexto de sentido del proceso de enseñanza es la *confianza*, la entrega íntima de la palabra en el diálogo, como vimos en la primera parte [62].

13.4. Querencia originaria.

El discurso de Diotima, en el *Banquete*, ahonda el significado de la idea del Bien. Aquí Platón vuelve a tratar el problema de la formación desde la perspectiva de la voluntad. La "vuelta de la mirada" –es decir, corregir la mirada para "fijarla" en la idea del Bien-, consiste en *querer la belleza*. No llama "eros" a toda voluntad, sino a la "voluntad originaria". Volvemos, pues, a plantear la "condición originaria" del hombre, y, en concreto, la condición originaria de la voluntad humana, que es, para Platón, "querer el bien".

Esa "querencia originaria" es algo *intermedio* entre la sabiduría y la ignorancia, entre lo feo y lo bello; como un *genio* que es *intérprete* entre lo divino y lo humano; como un *intermediario* (*mediador* o vínculo-puente) entre los hombres y la divinidad [63]. En su germen originario, la voluntad humana es una "fuerza" (ímpetu) que consiste en la aspiración humana hacia el bien. Es decir, el hombre (originariamente) está proyectado sobre su propia perfección. El "deseo" que ha descrito Aristófanes (en el mito del andrógino [64]) es interpretado por Sócrates como una *proyección hacia lo bueno y perfecto*. Es decir, la querencia originaria del hombre reside en la *formación del verdadero yo del hombre*. El amor consiste, en último término, en amar la virtud [65]. Creo que esto mismo no puede ser expresado mejor que los versos de la poetisa griega Safo, en quien Platón se inspira para formar su "comunidad educativa":

---

[62] La teoría de la enseñanza de Platón está prendida por completo de esperanza. Obvidamente, no es ingenuo, y tiene experiencia de sobra para ver la maldad del hombre, y el caos en que están sumidas las sociedades. Ha viajado y ha visto la variedad de sociedades. Pero su intención última no es "analizarlas" y clasificarlas, como Aristóteles. En el fondo de toda esa maldad que "aparece" en las sociedades, creo que Platón está convencido de que, a pesar de todo, *es posible confiar en el hombre*. Tiene experiencias suficientes del extremo al que llega la injusticia social; el hecho de la muerte de Sócrates lo muestra. Pero si Platón no creyera que, en el fondo es posible confiar en el hombre, hubiera proclamado un aislamiento absoluto de la sociedad, una retirada al desierto, la creación de un grupo sin ninguna intención social, por tanto, sin ninguna intención educativa. La convicción de que el hombre "quiere" *por naturaleza* el bien es la piedra fundamental que sustenta el edificio de la posibilidad de la educación y de la transformación social. La premisa de la confianza en el hombre sustenta la "posibilidad de transformación del hombre".

[63] Cf. *Banq* 202e-203a.

[64] Cf. Banq 189d y sigs.

[65] Este aspecto es desarrollado por Rousseau en el libro quinto del *Emilio*.

Algunos dicen que lo más bello en la tierra es
un escuadrón de caballeros,
otros, una banda de guerreros a pie,
otros, una escuadra de navíos:
lo más bello es el ser querido que el corazón anhela. [66]

Este es el sentido de la *filautía* (amor de sí) de Aristóteles [67]. Es el deseo de quien se sabe imperfecto, y quiere formarse espiritualmente a sí mismo, con la vista constantemente fijada en nuestra naturaleza originaria. En rigor, es exactamente lo que Platón entiende por *filosofía* en *La República*: aspiración a llegar a moldear el verdadero hombre dentro del hombre.

Esta "querencia originaria" del yo, que consiste en querer la virtud para nosotros, no se agota y consume en el "cuidado propio". Esta misma querencia es la que mueve al hombre a querer engendrar en otros la virtud [68]. En esencia, este es el espíritu de la educación. El educador es el que "quiere" engendrar –formar- el bien para otras almas. Este es el *amor* que Sócrates siente por las "almas bellas" [69].

13.5. Voluntad de verdad.

Hemos visto que enseñar es transmitir-despertar un modo alegre y confiado de estar en el mundo y querer engendrar la virtud. Pero la idea del Bien, como forma originaria del alma, no es sólo un modo jovial de enfrentarse al mundo, ni una proyección hacia un tipo superior de hombre, sino que también es *necesidad de sentido* [70]. Para Platón, de modo "innato" –es decir, la forma originaria del alma-, el hombre tiene necesidad de sentido. El hombre es *búsqueda de verdad*. En esto consiste, en esencia, la filosofía y la enseñanza. Educar es transmitir un temperamento filosófico,

[66] Tomado de Jaeger, *Paideia*, 136.
[67] Cf. *Ét. nic*. IX, 8. Véase: Sparshott, F.: «Aristotles´s *Ethics* and Plato´s *Republic*: A Sturctural Comparison», *Dialogue* 21 (1982), Canadá, 483-499.
[68] Por eso utiliza la imagen del acto físico de la procreación (*Banq* 206b). Este acto físico es expresión del impulso a dejar en el mundo un ser igual a nosotros mismos. Es expresión de una unidad. De modo semejante, también el espíritu busca engendrar la belleza en otros hombres. Además, Platón sostiene que la verdadera procreación se da mediante lo espiritual, mediante la belleza (*Banq* 206d).
[69] Tan mal interpretado por muchos autores, que ven en ello otro motivo de querencia.
[70] Dice Platón de esta tendencia innata a la verdad: «creemos –dice Sócrates- que es necesario buscar lo que no se sabe para ser mejores (...). Y por esto sí estoy plenamente dispuesto a luchar, si puedo, tanto de palabra como de obra.» *Men* 86c. Ortega dirá que el hombre es un animal "consumidor de verdades". Y Zubiri interpretará este impulso del espíritu como *voluntad de verdad*.

fortalecer el espíritu humano. La "fortaleza" espiritual es, para Platón, una condición de posibilidad de la verdad [71].

Pero, ante todo, subraya como una condición imprescindible de la fortaleza espiritual el "valor". La verdad no es un mero concepto, sino un ideal de vida por el que se opta y por el que se está dispuesto a sacrificar toda la vida. La valentía para buscar la verdad es la característica de la verdadera virilidad. Con esto sale al paso Platón de la crítica de Trasímaco, en *La República,* a propósito de la cobardía y la inutilidad social del filósofo. En este sentido, dirá Platón en su *Carta VII*, haciendo recapitulación de su pensamiento.

> «Efectivamente, hay que aprender a un tiempo lo que hay de verdadero y de falso en todo ser real, lo que no se consigue sino tras mucho tiempo y esfuerzos (...). Sólo después de mucha dedicación y de haber relacionado entre sí los diferentes elementos, los nombres y las definiciones, las percepciones de la vista y de los demás sentidos, después de haberlos sometido a *discusiones críticas bienintencionadas, donde las preguntas y las respuestas no sean dictadas por la malicia*, surge de pronto la inteligencia y la comprensión de aquellas cuestiones que caen dentro del límite máximo de la capacidad humana.» [72]

Así, pues, la verdad marca la condición existencial del hombre como un *proceso de búsqueda*. Este es el ideal de vida del "hombre filosófico" [73] y es el proceso en que consiste la enseñanza. Pero la filosofía –como ideal de *formación*- engloba las tres dimensiones del ser y del estar en el mundo, tal y como hemos descrito:

1. Optimismo o tono confiado ante la realidad, que implica sentimiento jovial ante el mundo y trabajo esperanzado por su mejora.
2. Cuidado de sí o querencia de la virtud. El ser del hombre es un proyección hacia su propio mejoramiento (perfección).
3. "Necesidad de sentido", "voluntad de verdad", "búsqueda de la verdad".

Resumiendo: que el hombre conoce de modo innato (anámnesis) la idea del Bien significa que la "forma originaria" (= innata) del alma es el tono jovial, la querencia de belleza y la voluntad de verdad. Es decir, el hombre está "proyectado" (eros) a la verdad, en un descubrimiento "alegre y confiado" del mundo, sabiendo, de antemano,

[71] En este sentido, afirma la necesidad de endurecer el cuerpo para fortalecer el alma (R 536d y sigs.), dando lugar a la fórmula: *Mens sana in corpore sano*, que será asumida por los clásicos de la educación.
[72] *Carta VII*, Ed. Espasa Calpe, Madrid, 1995, p. 186. (El subrayado es mío).
[73] En su *Apología*, Sócrates hablará de este camino como una consagración, con la misión sagrada de servir a la verdad.

que al fondo de todo caos existe el sentido. Estos son los gérmenes que constituyen el "currículum básico" de la educación.

13.6. Conclusiones.

1. La enseñanza es respuesta a la vida. La razón de ser de la enseñanza se afinca en este interrogante: ¿Qué cosa hace verdadera la vida? Hay un modo de vivir que realmente da respuesta a la condición existencial del hombre, y otro que no. Sin la afirmación racional de un ideal de vida verdadero, carece de sentido la educación.
2. El modo de vivir (ideal de vida) que beneficia y mejora realmente al hombre no es espontáneo, sino que se adquiere mediante un proceso de formación (= educación).
3. El ideal verdadero de vida, según Platón, es la *justicia* y constituye el objeto de la "*educación de la virtud*". Es decir, ser un "hombre auténtico e íntegro" –finalidad de la enseñanza- es adquirir *la virtud*. Por tanto, el reto de la enseñanza es transmitir la virtud.
4. ¿Qué instancia (ideal) sirve de guía para dilucidar lo que sea una "vida mejor"? Es decir, ¿en qué consiste la virtud? El principio de la ciencia y de la verdad, a la vez que el objeto de conocimiento, es la idea del Bien (R 508e) o "forma (idea) originaria" del alma, que consiste en:
    - 4.1. Tono confiado ante la realidad. Tono que implica un sentimiento jovial ante el mundo, trabajo esperanzado por su mejora.
    - 4.2. Cuidado de sí o querencia de la virtud. El ser del hombre es un proyección hacia su propio mejoramiento (perfección).
    - 4.3. "Necesidad de sentido", "voluntad de verdad", "búsqueda de la verdad".
5. Por tanto, enseñar consiste en: *despertar* los recuerdos dormidos en el fondo del ser; es activar la *forma* ("idea") *originaria* del alma humana; "poner en forma" el ser.
    - 5.1. El conocimiento en que consiste la enseñanza –currículo básico- no es tanto cuestión de conceptos cuanto de *crear un mundo de posibilidades*. "Lo que" hay que *formar* en el alma es el *tono básico*

de la existencia, es decir, el modo fundamental de ser y de enfrentarse al mundo.

5.2. Estos son "tonos existenciales" ideales (que he llamado sentimiento *originario*, *de origen*, Platón dice: de Naturaleza, que, en el mundo griego, es lo mismo que decir: ideal), que constituyen el *canon* del currículo básico de la enseñanza.

5.3. La "forma" del alma no se reduce a la dimensión cognitiva del psiquismo, sino que consiste en las condiciones de posibilidad de esas estructuras cognitivas y, en general, del alma. Por tanto, educar no es, en primera instancia, andamiar conceptos, sino *encender, llenar de luz, despertar, activar*.

6. Todos los pensadores posteriores retomarán estos núcleos como clave de la enseñanza: el "currículum básico" de la enseñanza es transmitir en el joven la posibilidad de buscar la verdad.

Capítulo 14

PLATÓN

La dialéctica como paradigma del proceso de enseñanza

Introducción

En el capítulo anterior hemos visto que Platón entiende la enseñanza como "educación de la virtud". Enseñar es *formar hombres superiores*, crear hombres con carácter. Este "ideal de hombre" está ya *en germen* en el alma y educar es *despertar* esas potencias germinales: aunque lo tiene "ya", no se manifiesta hasta que no se entrenen, hasta que no se "despierten", y en ello consiste el proceso educativo. Pues bien, en este capítulo analizamos cómo entiende Platón el *desarrollo* de esos gérmenes que ya tiene el espíritu humano.

14.1. La dialéctica como "entrenamiento" del alma.

En *La República*, Platón interpreta este proceso –en que consiste la enseñanza- como *forjarse en oro* [74]. La imagen de la forja en oro hace referencia a la "raza de oro" de Hesíodo. Forjarse en oro es entrenarse para ser de la cualidad más preciosa, el oro. Este metal hace referencia a la naturaleza auténtica del hombre. Al introducir Platón en este contexto educativo el mito de Hesíodo nos quiere decir que el "giro" de la mirada que debe efectuar el hombre, en su proceso de formación, consiste en buscar el Modelo perfecto: el "hombre originario". Para Platón la formación es un largo y penoso camino [75] que lleva al conocimiento superior [76], es decir, a un superior modo de ser hombre. El camino consiste en una *conversión del alma*: un volver la mirada hacia los objetos

[74] Cf. R 546d-e.
[75] Un largo y penoso rodeo R 504b.d; R 532b.
[76] Cf. R 504e.

iluminados por la idea del Bien [77]. Lo contrario, es apartarse de su iluminación, caer en la mentira y la apariencia, moverse en el terreno de las opiniones de la masa. Este es el principio de "corrupción" del alma [78]. Para ilustrar el significado de este proceso introduce Platón la analogía de la caverna [79]. Simplifica todo el drama de la existencia humana en la lucha fundamental: librarse de la *ignorancia*. El único y real enemigo de la vida es la ignorancia. La vida, pues, es un proceso de "cura" o "cuidado de sí" [80].

En el *Banquete*, explica la condición existencial del hombre con la imagen del *rostro vuelto*, *torcido* [81]. Esta imagen hace referencia a la situación de los prisioneros de la caverna que se ven obligados a mirar las sombras. A su vez, la analogía de la caverna hace referencia al *sendero áspero y escarpado* [82] que debe recorrer el espíritu para llegar a la sabiduría [83]. El conocimiento filosófico es el proceso del espíritu volcado en su propio perfeccionamiento. Es un proceso por "girar la mirada", una "conversión", una "forja en oro". Es definitiva, consiste en una opción de vida por estimar los valores superiores. Sócrates tiene la convicción de que el hombre que ha adoptado este modo de vida, desprecia la vida anterior; mejor que "desprecia", hay que decir que la considera "en baja estima" [84].

---

[77] Platón entiende la formación (la dialéctica, el conocimiento filosófico) como proceso por *fijar la mirada* en la idea del Bien. «Pues considera, que lo mismo sucede respecto al alma. Cuando fija sus miradas en objetos iluminados por la verdad y por el ser, los ve claramente, los conoce y muestra que está dotada de inteligencia; pero cuando vuelve sus miradas sobre lo que está vuelto en tinieblas, sobre lo que nace y perece, su vista se turba, se oscurece, y ya no tiene más que opiniones, que mudan a cada momento; en una palabra, parece completamente privada de inteligencia.» R 508d.

[78] Platón aplica a la salud y enfermedad del alma los principios de la medicina, como veremos. Y el principio de la salud es el bien.

[79] *La República*, VII.

[80] En la *Carta VII*, dice que el "hombre filosófico" se forja su carácter atendiendo a «un régimen diario de vida que le proporciona un talante sobrio junto con una gran capacidad para aprender, recordar y reflexionar, resultándole odiosa cualquier otra forma de vida.» (Ed. Espasa Calpe, p. 180). Sobre el esfuerzo que requiere la filosofía, *Rep.* 515c; 531d; *Protág*. 341d.

[81] Cf. *Banq* 190e.

[82] Cf. R 515e.

[83] En la imagen, la sabiduría consiste en comprender que es el sol el que crea las estaciones, el que gobierna el mundo y que es la causa de todo lo que se ve (cf. R 516b). Es decir, que la sabiduría consiste en comprender que el Bien es la causa de todo. Es el modo de vida más alto al que puede aspirar un hombre.

[84] Una vez que el hombre ha alcanzado esta cima, cualquier otro bien, en comparación con éste, le parece insignificante. Por eso, haciendo referencia al hombre que piensa el modo de vida anterior a conocer esta verdad, dice Sócrates lo siguiente: «¿Crees que envidiaría aún los honores, las alabanzas y las recompensas que allí, supuestamente, se dieran al que más pronto reconociera las sombras a su paso (...)? ¿No preferiría, como Aquiles en Homero, "trabajar la tierra al servicio de un pobre labrador" y sufrirlo todo antes que vivir en aquel mundo de lo opinable?» (R 516d). Además, dice Sócrates que este hombre, que más adelante llamará el "hombre filosófico", no sólo no estimaría el modo de vida anterior, sino que ya no se movería con soltura en él. Es decir, el hombre que ha conocido el bien supremo de la vida ya no está capacitado para vivir en un modo de vida anterior. Sócrates lo explica utilizando la imagen de la luz: si cuesta al ojo adaptarse cuando pasa de la oscuridad a la luz, también le cuesta en el paso de la luz a la oscuridad; este hombre, en la oscuridad, se movería torpemente, pues su ojo está adaptado a la luz. Cf. R

> «Pero lo que estamos diciendo nos hace ver –dice Sócrates- que cada cual tiene en su alma la facultad de aprender mediante un órgano destinado a este fin; que todo el secreto consiste en llevar este órgano, y con él el alma toda, de la vista de lo que nace a la contemplación de lo que es, hasta que pueda fijar la mirada en lo más luminoso que hay en el ser mismo, es decir, según nuestra doctrina, en el bien (...)
>
> »En esta evolución, que se hace experimentar al alma, todo el arte consiste en hacerla girar de la manera más fácil y más eficaz. No se trata de darle la facultad de ver, porque ya la tiene; sino que lo que sucede es que su órgano está mal dirigido y no mira a donde debía mirar, y esto es precisamente lo que debe corregirse. (...)
>
> Y así, mientras con las demás virtudes del alma sucede poco más o menos como con las del cuerpo: cuando no se han obtenido de la naturaleza, se adquieren mediante la educación y la cultura; respecto a la facultad de saber, en cambio, como es de una naturaleza más divina, jamás pierde su poder: se hace solamente útil o inútil, ventajosa o perjudicial, según la dirección que se le da» (R 518 c-e).

El "conocimiento del bien" –en que consiste la educación de la virtud- no es una operación de la inteligencia sola, sino la expresión consciente de un *ser interior* del hombre. El conocimiento surge de una capa profunda del alma, donde es esencialmente una misma cosa la penetración del conocimiento y la posesión de lo conocido. Conocer, en el sentido pleno de la palabra, es una puesta en acción de todo el *ser interior* del hombre. Hemos visto en el capítulo anterior que el saber descansa en el conocimiento de las *ideas* o *arquetipos primitivos* de los supremos valores: el "hombre originario". Sólo llegando a estos arquetipos adquiere el hombre fuerza para encauzar la voluntad. Y la filosofía es precisamente el saber que permite al hombre acceder a ese rincón del alma. Es el saber que permite al hombre "poseerse" plenamente.

Platón no entiende la filosofía como un saber estático sobre lo que somos, sino como una lucha constante por poseerse a sí mismo, un *camino* por llegar a nuestra naturaleza originaria. Es más, la *dialéctica* abarca los esfuerzos de toda la vida. De hecho expone el proceso en que consiste el conocimiento de la filosofía como una formación que engloba todas las etapas de la vida.

1. Infancia: estudios preparatorios. [85]
2. De los 17 a los 20 años: ejercicios gimnásticos. [86]

517d-518b; más adelante, ahonda Sócrates esta cuestión, distinguiendo los *tres modos de vida*, y porqué considera más alto el modo de vida filosófico, *el hombre filosófico*.

[85] Resalta Platón que el comienzo es especialmente importante para la educación, porque en esa edad es más fácil "moldear" el alma y adquiere para siempre el "sello" que se le imprime. Cf. R 536dss.

[86] Cf. R 537b.

3. De los 20 a los 35 años: conocer las relaciones que las disciplinas guardan entre sí y conocer la naturaleza del ser. [87]
4. De los 35 años hasta los cincuenta: descenso a la caverna. [88]
5. De los 50 en adelante: la tranquilidad o serenidad que produce en el hombre tener a su disposición la posibilidad de «dirigir el ojo del alma hacia aquello que alumbra todas las cosas, a contemplar el bien» [89]; hasta que puedan pasar «de esta vida a las Islas de los Bienaventurados.» [90]

14.2. La dialéctica: "estar" en el mundo con convicciones.

Hemos visto que, en Platón, el "saber" está referido a la resolución vital. La enseñanza, pues, no es una cuestión de simples saberes técnicos, ni debe atender a aspectos parciales del ser humano, sino al hombre en su totalidad. Este es el sentido de la fórmula: *Conócete a ti mismo*. El "auto-conocimiento" no es un saber que tenga que ver directamente con la ciencia de la psicología. Es una "vuelta radical" del alma, que, como tal, implica una "vuelta radical" del *estar del hombre en el mundo*. En otras palabras, Platón entiende el "conocimiento" como *ethos*, es decir, una forma de aprender la realidad que origina palabra y, al mismo tiempo, acción. En este sentido, la filosofía –como proceso de conocimiento- enseña al hombre a "actuar despierto" en el mundo [91].

Abundando en este sentido del "saber", en Platón, el hombre está proyectado sobre sí mismo y ha de construirse. Esto tiene una intención educativa evidente: el hombre está abocado necesariamente a sí mismo y se halla ante dos caminos: o se forma

[87] Cf. R 537c-539e.
[88] Cf. R 539e-540a.
[89] R 540a.
[90] R 540b. Recuerda al final Platón que esta fases del estudio tienen por objeto *esculpir* hombres y mujeres de estado: «Acabas, Sócrates –exclama Glaucón-, de fabricar, como un hábil escultor, perfectos hombres de Estado.». A lo que le contesta Sócrates: «Di también mujeres, mi querido Glaucón» (R 540c).
[91] Aquí se inserta el sentido de la distinción platónica entre el estado de "vigilia" y el de "sueño". Esta es una nueva forma de hacer filosofía, que arranca de Heráclito, y que necesita ser expresada en un tipo de lenguaje característico, mediante "imágenes" sacadas de la experiencia interior. Las "imágenes", los "ejemplos", los "mitos", las "suposiciones" son, por tanto, esenciales en el pensamiento de Platón. Por eso es normal que el diálogo de *La República* esté plagado de ejemplos y comparaciones. Se puede decir que Sócrates, no sólo usa frecuentemente los ejemplos, sino que es su manera habitual de proceder. Lo muestra la anécdota con Adimanto: «Me haces una pregunta –dice Sócrates- a la que no puedo responder sin valerme de una comparación.» A lo que responde Adimanto: «Pues no es, sin embargo, tu costumbre, a mi parecer, emplear comparaciones en tus discursos». «Muy bien. Veo que te burlas después de haberme comprometido en tan difícil discusión.» (R 487e-488a).

para ser libre (autodominio) o es un esclavo [92]. No hay término medio. Utiliza la imagen de la medicina y de la agricultura para explicarlo.

> «Fíjate bien y directamente en este principio general, y lejos de parecerte extraño cuanto acabo de decirte, será para ti completamente evidente. (...) De todo germen o ser vivo, sea planta o animal, sabemos que, si nacen en un clima poco favorable y, por otra parte, no tienen ni el alimento ni la temperatura que necesitan se corrompen (...)
>
> »Podemos asegurar igualmente, mi querido Adimanto, que las almas mejor nacidas se hacen las peores mediante una mala educación.» R 491c-e.

El hombre es un ser que necesita cuidado; es un "germen" que ha de crecer. Y ese cuidado depende fundamentalmente de la educación: según como sea el clima y el alimento, así será su desarrollo [93]. Tan decisivo es el ambiente social y cultural para el hombre y, por tanto, de la educación, que Sócrates cree que es imposible que el hombre pueda superar sus tendencias, a no ser por ayuda divina [94]. Así, pues, el sentido y la acción del hombre en el mundo depende fundamentalmente de su educación. Los hombres se diferencian unos de otros por la formación recibida. Y el problema básico de la educación es la vuelta del hombre sobre sí mismo, giro que modifica su modo de estar en el mundo. Es lo mismo que decir que el problema radical del conocimiento reside en las *convicciones*. La enseñanza de la virtud está abocada, pues, al enfrentamiento con las *formas originarias* (= convicciones) del conocimiento, que arraigan en el fondo del alma y que delimitan la opción de vida.

Hemos visto que Platón parte del hecho de que la condición humana no quiere de hecho la justicia. Y que la educación tiene por misión conseguir que el hombre crea, por convicción, en ella [95]. De modo que el proceso de enseñanza ha de consistir en un *giro de la mirada*, para fijarla en "lo superior", la virtud. Para ello, Platón opta por una

---

[92] Cf. R 490e.

[93] El hombre que ha sido pervertido por los falsos maestros, «llevan una vida contraria a sus tendencias naturales y a la verdad» (R 495b).

[94] En varias ocasiones se refiere Sócrates a la *tyché* divina: «creo yo, una de dos: si la índole natural filosófica es cultivada de forma adecuada, necesariamente ha de llegar de grado en grado hasta la misma virtud; si, por el contrario, es sembrada, crece y se desenvuelve en un suelo extraño, llega a todo lo contrario, a no ser que algún dios vele por su conservación de una manera especial.» (R 492a). Continúa más adelante: «porque si en un Estado gobernado según estas máximas (de los sofistas, que son aquí comparados con falsos maestros que corrompen a la juventud) se encuentra alguno que se escape del naufragio común y sea lo que debe ser, se puede asegurar, sin temor de engañarse, que es deudor a los dioses de su salvación.» (R 492e-493a).

[95] Platón es muy consciente de que ese "giro" no puede ser impuesto al hombre desde fuera. O parte de dentro, de su voluntad, o nada. Obligar por la fuerza al hombre es corromperlo. En concreto, y como dirá Rousseau a Locke, es volver al hombre en un hipócrita, porque dirá de palabra que ama el bien, pero en su interior buscará su bien particular. Platón dirá en el libro noveno de *La República* que la obligación fue la causa de la degeneración del pueblo espartano.

educación de la *persuasión*, o de la *seducción del espíritu*. El hombre sólo puede cambiar sus convicciones más profundas si su alma es "apresada", hecha presa por una realidad superior (imagen del enamoramiento), o si es prendida por el fuego de la Llama (imagen del fuego). Como el fuego, un alma sólo puede prenderse de luz con el calor de otra llama. Ese "prendimiento" es el que busca Sócrates. Su autoridad nace del ejemplo de su persona, de la comunicación de sus convicciones más profundas, como vimos en la parte primera.

14.3. La dialéctica como vivencia.

En *La República*, cuando Glaucón, dando de nuevo muestras de su ansia por llegar hasta el fondo de la cuestión, y por que revele de una vez el objeto último de sus reflexiones (la esencia de la virtud), pide a Sócrates que diga en qué consiste la dialéctica, sus partes, cómo se llega a ella. A lo que responde Sócrates:

> «No podrías seguirme hasta ese punto, mi querido Glaucón –dice Sócrates-; por más que no te faltara mi decidida voluntad. No sería ya la imagen lo que yo te haría ver, sino la verdad misma, por lo menos tal como yo la pienso. Si al pensar así me engaño o no, esto no hace al caso; lo que se trata de probar es que existe algo semejante digno de ver; ¿no es así?» (R 532e-533a).

A la verdad absoluta no puede llegar el hombre. Pero sí a comprender que es la búsqueda de la verdad lo que dignifica la vida humana. Este camino, aunque consiste en un conocimiento intelectual, y es la sola razón la que accede al conocimiento de la idea del Bien, no se anda sólo con el mero "conocimiento cognitivo". Implica la puesta en acción de todo el ser interior del hombre... mediante la vivencia.

Es en el *Menón* donde Platón trata este problema en profundidad. Describe el proceso de "fijar la mirada" en la idea del Bien –penetración en la esencia de la virtud- como un *acto de intuición espiritual* [96]. Es un tipo de conocimiento que se equipara al método dialéctico, pues se da por supuesto que es posible llegar a una inteligencia mediante un intercambio de preguntas y respuestas [97]. En *La República* describe la

---

[96] «Pues lo mismo sucede con las virtudes. Aunque sean muchas y de todo tipo, todas tienen una única y misma forma (*eîdos*), por obra de la cual son virtudes y *es hacia ella hacia donde ha de dirigir con atención su mirada* quien responda a la pregunta y muestre, efectivamente, en qué consiste la virtud.» (*Men* 72c; la cursiva es mía. Ver también 74b, 75a).

[97] Cf. *Men* 75d.

intuición –en que consiste la vivencia- como una *sinopsis* [98], y, además, como un camino lento, un trabajo paciente del entendimiento dialéctico para llegar a contemplar la idea [99]. Para ilustrar este tipo de saber, da, en el *Menón,* un ejemplo: Sócrates hace que el esclavo de Menón descubra por sí mismo la regla del cuadrado de la hipotenusa [100]. Evidentemente, sin la ayuda de Sócrates el esclavo no hubiera dado los pasos, pues Sócrates, conocedor del alma, conduce su mirada de lo sensible a lo inteligible. Pero la certeza a la que llega el joven es propia, nace de una visión interior, y, por ser propia, adquiere una fuerza de convicción absoluta.

En el discurso de Aristófanes sobre la naturaleza del *deseo*, en el *Banquete* [101], nos muestra Platón la textura de la "vivencia interior". El mito de los andróginos [102] pone de manifiesto que el amor surge del *anhelo metafísico,* que suspira por volver a tener su naturaleza completa. Es decir, el amor es parte integrante del proceso de *formación* del propio yo. Por tanto, el anhelo de perfección del yo sólo es realizado *mediante la relación con un tú*. Aquello que se siente cuando el hombre encuentra un tú, y se produce un enamoramiento o una amistad, esa *sensación de plenitud* es, para Platón, aquello que en el *Menón* llamaba *intuición espiritual* de nuestra "naturaleza originaria". En esa sensación se siente el hombre como en su "estado natural" [103], como poseyendo su verdadera naturaleza. Aquí, en esta "armonía apolínea" (*Menón*) que es la contemplación del propio estado natural del hombre, encuentra Platón la meta del *anhelo dionisiaco por la perfección* (*Banquete*).

En el *Menón* se refiere a ese anhelo metafísico por la perfección como el *deseo de saber* [104], y, para ahondar más en el significado de esa *intuición interior*, recurre al mito de la inmortalidad del alma. Le interesa a Platón investigar en qué consiste ese *saber innato*. Interpreta la existencia de este conocimiento en el alma como *anámnesis*, como una *reminiscencia*. Conocer es como *despertar* las semillas dormidas en el alma [105]; o como un recuerdo [106]. Dice, en este sentido, en la *Carta VII*:

---

[98] Cf. R 537c; cf. *Fedro* 265d.
[99] Cf. *Carta VII*, 341c.
[100] *Men* 82b y sigs.
[101] Cf. Banq 189c y sigs.
[102] Cf. Banq 189d y sigs.
[103] Como dirá Rousseau.
[104] «¿Crees acaso que él hubiera tratado de buscar y aprender esto que creía que sabía, pero ignoraba, antes de verse problematizado y convencido de no saber, y de sentir el deseo de saber?» (*Men* 84c).
[105] «Y estas opiniones que acaban de despertarse ahora, en él, son como un sueño.» *Men* 85c.
[106] «Entonces, ¿llegará a conocer sin que nadie le enseñe, sino sólo preguntándole, recuperando él mismo de sí mismo el conocimiento?» *Men* 85d. Ver también 81c.d.e; 82b.e; 84a; 85d, 86b. También Platón estudia este aspecto en *La República*, cuando habla del conocimiento matemático, cf. R VI.

> «Por supuesto que ni hay ni habrá nunca una obra mía sobre temas filosóficos, porque no se pueden exponer como se hace con otras ciencias. A lo sumo, cuando se ha intimado mucho con estas cuestiones por haber convivido con ellas, de pronto, como surgida de un rayo, se hace la luz en el alma y a partir de entonces va aumentando por sí misma.» [107]

Aunque es la razón la que accede a comprender, a la verdad se llega por *la vivencia*. No hay razón sin experiencia, ni experiencia sin vivencia. Esto significa que el camino de búsqueda a la "verdad" lo debe recorrer cada uno. La verdad es un camino personal e intransferible [108]. De hecho, la acción educativa de Sócrates comienza con una exhortación, una "invitación" al hombre para que piense que el fin de la vida está más allá, que todavía hay una cima por conseguir, y que merece la pena el esfuerzo. Y lo dice Sócrates como una confesión personal, de amigo a amigo, pues no hay otro modo de comunicar esta "vivencia". Las experiencias más íntimas sólo se pueden revelar a los amigos. La filosofía, por tanto, no admite como género propio el de los tratados, el libro [109], sino el consejo experimentado del maestro, la palabra dicha en confianza, el secreto confiado y confesado a un amigo. En definitiva, el diálogo.

14.4. Vivencia como *experiencia de sentido.*

En *La República* concluye Sócrates la explicación de la idea del Bien –después utilizar la analogía del sol, y, abundando en ella, la imagen de la caverna- con una afirmación sobre la índole de lo que acaba de decir:

> «*Sabe Dios sólo si es conforme con la verdad. En cuanto a mí, lo que me parece en el asunto es lo que voy a decirte.* En los últimos límites del mundo inteligible está *la idea del bien*, que se percibe con dificultad; pero una vez percibida no se puede menos de sacar la consecuencia de que ella es *la causa primera* de todo lo que hay de bello y de recto en el universo; que, en este mundo visible, ella es la que produce la luz y el astro de que esta procede directamente; que en el mundo invisible engendra la verdad y la inteligencia; y en fin, que ha de tener fijos los ojos en esta idea el que quiera conducirse sabiamente en la vida pública y en la vida privada.» (R 517b-c; el subrayado es mío).

---

[107] *Carta VII*, Ed. Espasa Calpe, Madrid, 1995, p. 182.

[108] Montaigne dirá que no hay un camino de la verdad; hay, sí, un método, pero el camino, en la medida en que lo debe andar cada uno, es único.

[109] «Pues la escritura, que en esto se parece a la pintura, tiene de grave que sus obras están delante de ti como si fueran personas vivas. Pero si las interrogas, callan majestuosamente. Así sucede con los discursos escritos.» (*Fedro* 275d).

El "contenido" de la convicción personal de Sócrates es una intuición, la "intuición originaria". Es una convicción que da sentido a toda la realidad. Por eso la llama la *causa primera*, porque es la *realidad originaria*, la realidad de más peso a través de la que adquieren sentido las demás realidades. Es, pues, el principio de sentido.

Esta convicción no es fruto de un conocimiento puramente racional, pero tampoco de un conocimiento puramente religioso. La convicción más honda de la vida hinca sus raíces en una verdad superior al hombre, en el orden de "lo divino". Pero no lo afirma Platón a través de un conocimiento profético, o religioso, sino mediante la puesta en marcha y el cultivo de todas las fuerzas humanas. Digo "todas las fuerzas humanas" porque Platón no afirma sólo la validez de la razón. Es más: entiende la razón como un cúmulo de fuerzas,... eso sí, regidas por el principio de sentido. Además, es consciente de que a la cima –que es el conocimiento de la idea de Bien- sólo se llega si se activan todas las potencias del hombre, incluidas las potencias inconscientes y las "fuerzas inferiores". No obstante, y dejando esto claro, para Sócrates la "dialéctica" se resuelve en un conocimiento intelectual. Así, cuando habla de la dialéctica, cuya finalidad es elevarse hasta el Sol, dice:

> «Y así, el que se dedica a la dialéctica, renunciando en absoluto al uso de los sentidos, se eleva, sólo mediante la razón, hasta lo que es cada cosa en sí, y si continúa sus indagaciones hasta que haya percibido mediante el pensamiento el bien en sí, ha llegado al término de los conocimientos inteligibles, así como el que ve el sol ha llegado al término del conocimiento de las cosas visibles.» (R 532a-b).

Dice también en este sentido:

> «este método [la dialéctica] es el único por el que puede llegarse con regularidad a descubrir la esencia de cada cosa» (R 533b).

La razón, pues, es la que accede, en última instancia, al conocimiento más elevado [110]. Pero, hay que recordar, después de poner en acto todas sus potencias. La afirmación tiene un alcance existencial, pues la razón es la que consigue, en última instancia, librar al hombre del "naufragio":

> «El método dialéctico es, pues, el único –dice Sócrates- que, dejando a un lado las hipótesis, se encamina hacia el principio mismo para afirmar su pie, sacando poco a poco el ojo del alma del cieno en que estaba

[110] Cf. R 534e.

sumido, y elevándole a lo alto con el auxilio y por el ministerio de las artes de que hemos hablado.» (R 533c-d). [111]

Los distintos aspectos del proceso de formación –podemos decir: las distintas disciplinas- son "auxiliares", "preludios", del único y verdadero canto: la dialéctica, es decir, *encontrar sentido*.

> «(Se trata) de imprimir al alma un movimiento que la eleve de la luz tenebrosa que la rodea hasta la verdadera luz del ser por el camino que por eso mismo llamaremos verdadera filosofía.» (R 521c).
>
> « ...entender la razón de cada cosa,... Aquí tienes, pues, mi querido Glaucón –dice Sócrates- el canto mismo que interpreta la dialéctica. Esta, aun siendo inteligible, puede ser representada por el órgano de la vista que, según hemos demostrado, se eleva gradualmente (...) a la contemplación del mismo sol. (R 531e-532b).

Esta es "la sinfonía" –"currículum básico"- que articula todo el proceso educativo [112]. De hecho, la estructura del *Banquete* es como una sinfonía, cuyos discursos, como voces, se van elevando hasta llegar al discurso de Sócrates. En la palabra de Sócrates llegamos al canto de la dialéctica. En *La República*, de nuevo dice Platón que a este "canto" se accede después de un largo proceso de estudio, de una larga marcha de ascensión: la «marcha dialéctica» [113]. El camino dialéctico hacia "lo bueno", "lo justo",... es el camino del verdadero conocimiento. Es una marcha que culmina en el conocimiento de la cosa en sí [114]. De este modo cree Platón captar la esencia de la dialéctica socrática.

La forma de proceder Platón en la elaboración de sus obras deja ya traslucir su contenido educativo: como sucede en el proceso de formación del hombre, Platón tuvo que proponerse como plan el ir elevando el espíritu de escalón en escalón hasta la atalaya más alta desde la cual podría abarcar ya todo el horizonte de sentido de su proyecto.

---

[111] Las ciencias que ha nombrado son: música, gimnasia, matemática. En *La República* Sócrates habla de aquello en que consiste la "ciencia" de la dialéctica en el contexto de la formación del "verdadero regente" de la sociedad. Una vez que ha dicho que este hombre es el verdadero regente, ya que es el único capaz de dominar los deseos de riqueza y de poder, pues conoce la idea del bien, entra a hablar del conocimiento filosófico. Ya ha hablado de la música y de la gimnasia como conocimientos necesarios, aunque no suficientes. Además dice que la matemática (R 522c-531c) es un gran auxiliar. Pero todos estos estudios constituyen el "preludio" del "canto que debemos aprender": la dialéctica (R 531d).

[112] Vives dirá también que la "sinfonía" de los saberes es el "saber de humanidad". Él hablará, siguiendo a Quintiliano, del "Círculo de disciplinas", del "Concierto y consentimiento de todas las disciplinas" o "Enciclopedia" (cf. *De disciplinis*, 388. Este es el "currículum básico", diríamos hoy, de todas las disciplinas.

[113] R 532b. Cf. 504b,d.

[114] Cf.R 532a-b.

14.5. La dialéctica como autodeterminación. Aprender la virtud.

Los amigos que acompañan a Sócrates en *La República* –Glaucón y Adimanto- dan muestras de una casi desesperación porque Sócrates no termina de entrar por fin al asunto principal. Glaucón [115] se muestra desesperado por el largo rodeo que está dando Sócrates para responder a la cuestión central: qué efecto produce la injusticia en el alma.

> «Pero Sócrates- dice Glaucón-, se me figura que si se te deja proseguir, nunca llegarás al punto esencial cuya explicación aplazaste antes, por haberte engolfado en todos estos desenvolvimientos.» R 471c.

Este gesto es muy ilustrativo. Expresa, de un lado, la inquietud del alumno por el verdadero conocimiento, y, de otro, la paciencia del maestro en su proceder, ya que el camino de la dialéctica es largo y difícil; Sócrates insiste repetidamente en que la filosofía es un proceso de conocimiento caracterizado por ser largo y difícil, al que se llega después de mucho esfuerzo. Hegel dirá que el *rodeo* es el camino del espíritu. La finalidad de este modo de proceder es clara: el conocimiento dialéctico consiste en *respetar* el buen natural del hombre, *escuchar* la intención originaria que late al fondo del corazón humano, *desarrollar* la capacidad de bien que todo hombre posee, *cultivar*, en suma, la Naturaleza [116]. Así, pues, Sócrates expone en qué consiste la dialéctica en un contexto educativo [117]. Y lo expone después de dar muchos rodeos, después de tratar muchos temas previos, y de poner muchos ejemplos.

¿En qué consiste la dialéctica? Por fin, entra de lleno en la cuestión, en una larga exposición. La dialéctica es el conocimiento superior, el conocimiento de la *virtud*. Este es el secreto de la sabiduría. El conocimiento de la idea del Bien:

> «la idea del bien es el objeto del más sublime conocimiento y que la justicia y las demás virtudes deben a esta idea su utilidad y todas sus ventajas.» (R 505a).
>
> «Pienso efectivamente –dice más adelante Sócrates- que no será un seguro guardián de lo justo y de lo bello el que no conozca las relaciones que mantienen con el bien; y seguro que nadie podrá conocer suficientemente lo bello y lo justo sin conocer previamente el bien.» R 506a.

---

[115] Cf. R 471c.

[116] Como hemos visto en el capítulo anterior, la Naturaleza, en Platón, es el Hombre Ideal que debemos ser. Platón recoge el término "idea" del mundo griego, del arte, cuya finalidad es construir "modelos". Se inserta dentro del espíritu griego por el conocimiento del "eidos".

[117] Inmediatamente antes de tratar la dialéctica, ha tratado el problema del "estado perfecto", como ejemplo para explicar el "hombre ideal" o lo que es lo mismo, el problema de la justicia. Pero esto está referido al problema de la educación. El filósofo es el que ha dedicado toda su vida al cultivo de su "buen natural", lo que implica opción por la verdad, rechaza de la injusticia,... También ha dicho inmediatamente antes que los "falsos maestros" son aquellos que corrompen ese "buen natural", esa "bondad originaria" del hombre.

Repito que, en Platón, el conocimiento no consiste únicamente en un "conocimiento cognitivo", sino en una vuelta radical de todo el ser humano. La educación supone, literalmente, una *conversión*, un giro interior radical, que implica todo el transcurso vital y que genera un modo de ser nuevo y un modo nuevo de estar en el mundo.

> «Por lo tanto, el filósofo, gracias a la estrecha relación en que vive con los objetos divinos, entre los que reina un orden inmutable, se hace un *hombre divino* y ajustado en todo lo que puede serlo un hombre» R 500c; el subrayado es mío.

Platón, en suma, afirma que el hombre tiene la posibilidad de llegar a la "perfección". La contemplación de la verdad implica una opción vital, un "consagrar toda la vida a este servicio". Este servicio es el más alto de la vida. Esta opción de vida tiene la finalidad de convertirnos en un "tipo superior de hombre" o, como dice Sócrates, *hombres divinos*. La formación consiste en elevar la figura humana a la altura de la divinidad, mediante la lucha constante por acercarse al modelo divino. Para Platón, la "naturaleza interior" del hombre es un *reflejo* (*imitación* [118]) de una Naturaleza Superior, de un orden de cosas que es superior al hombre. No obstante, no está demostrada la interpretación que asegura que esa Naturaleza Superior a que se refiere Platón, o mundo de las ideas, sea un mundo "ónticamente" distinto al mundo visible. Lo cierto es que la naturaleza humana es un *reflejo* de una verdad superior, algo, de otro lado, propio del mundo griego. La contemplación de la verdad es, en suma, una "vuelta del espíritu" hacia un orden superior:

> «Porque, mi querido Glaucón, el que mira como su único estudio la *contemplación de la verdad*, no tiene tiempo para hacer descender sus miradas sobre la conducta de los hombres ni para ponerse a luchar con ellos lleno de envidia y acritud, sino que, teniendo sin cesar *fijo el espíritu* sobre los objetos que guardan entre sí un *orden constante e inmutable* (...) *consagra* toda su existencia a *imitar* y a expresar en sí este orden invariable. ¿Es posible, en efecto, que se admire y se conviva con una cosa sin hacer esfuerzos por imitarla?» R500a-b; el subrayado es mío.

La dialéctica es, en conclusión, el proceso de conocimiento de los valores superiores. Es decir, es la manifestación del ímpetu más hondo del hombre: la necesidad de verdad. El hombre es búsqueda de la verdad porque necesita "certezas" para poder

[118] Corlett, J.A.: «A Dialectical Interpretation of the Concept of Art as *mimesis* in the *Republic*», *Idealistic Studies* 21 (1991), 155-169.

vivir. Y la dialéctica es precisamente el camino del espíritu en su lucha por encontrar los valores vitales que nos hacen realmente "más hombres". A esos valores los llama "orden constante e inmutable" y en ellos debe "fijar el hombre la mirada". Recuerdo que es constante e inmutable porque Platón está buscando el Modelo ideal de hombre (la *forma arquetípica*). La Naturaleza humana es una: el arquetipo originario, que vimos en el capítulo anterior. Es decir, el Modelo de hombre es Perfecto, y lo perfecto, por definición, es inmutable y constante.

Y, además: "¿es posible que se admire lo perfecto sin hacer esfuerzo por imitarlo?". La formación, para Platón, consiste en *imitación* de lo Perfecto. En ello reside el proceso mismo de la dialéctica [119]. En fin, para Platón, el hombre ideal es el que actúa teniendo en el fondo de su alma la convicción de que existe un "orden" superior que sostiene tanto al hombre como al mundo como a la Naturaleza entera. Cuando comprende y ve este orden, quiere voluntariamente la acción justa [120]. Todo este orden está regido por el Bien. El hombre puede querer y actuar con justicia porque, más allá de las apariencias y de la injusticia, existe el "orden" (= el Bien). Y a esta comprensión se llega por el cultivo de todas las capacidades humanas. En esto consiste el proceso de enseñanza.

14.6. Conclusiones.

1. La formación (o proceso de afondamiento de la virtud en el ser del hombre) pretende *girar* el alma, abocar al hombre para que busque su mejoramiento (cuidado de sí).
    1.1. La enseñanza no es, pues, en primera instancia, una cuestión de saberes técnicos, sino de saberes existenciales.

[119] En Platón, conocimiento, ser y actuar, es una y la misma cosa. Cuando el hombre consigue "fijar la mirada", la contemplación de la idea da al hombre la posibilidad de "unificar" su vida. La totalidad de la vida se puede poseer porque la referencia a un orden objetivo de valores le permite organizar y "ordenar" la vida. Por tanto, la contemplación de la idea del Bien da al hombre la posibilidad de un *entendimiento autocontralado*, dominado mediante la razón. De este modo, la facultad racional introduce en el alma humana el principio de "orden" (cosmos); las tendencias inferiores pueden ser dominadas por la superior (la razón).

[120] La dialéctica se asienta en la tesis: «nadie yerra voluntariamente» (*Protág*., 345d; 358c). Para Platón, la voluntad humana tiene un "orden": conservarse, construirse, cuidarse. La esencia de la educación consiste en poner al hombre en condiciones de alcanzar la verdadera meta de su vida, en "fijar la mirada" hacia la idea del bien.

1.2. El objetivo es transmitir un modo mejor de ser y de estar en el mundo, ser auténtico y estar por convicción. Es decir, la intención de la enseñanza es "girar" (despertar, encender) la voluntad y el entendimiento.

1.3. El hombre adquiere su forma plena cuando conoce el "orden natural de las cosas" (conocimiento de la idea del Bien).

1.4. Este conocimiento no es espontáneo. El hombre sólo es libre por la *formación*, es decir, por la querencia de verdad y la búsqueda de la virtud.

2. *Conocer* no es "poseer" conceptos, sino "poseerse" para abrirse a la realidad.

   2.1. Aprender no es algo estático, sino un camino constante. El proceso de formación –por el que se va encarnando la virtud- es un entrenamiento lento y costoso.

   2.2. Aprender tampoco es algo instrumental, sino una lucha por "poseerse a sí mismo". Es decir, aprender no consiste en que la razón posea más o menos conceptos (con herramientas procedimentales o sin ellas), sino en que el mismo hombre se posea a sí mismo.

   2.3. Aprender es llegar a tener uso de razón, es decir, dueño de sí y, por tanto, capaz de regir el propio destino.

3. La *razón* es entendida por Platón como el núcleo más sagrado del ser interior del hombre, y no se puede reducir en absoluto a la dimensión cognitiva del hombre.

   3.1. La razón existe sólo desde un suelo nutricio (bien, verdad, belleza), como vimos en el capítulo anterior.

   3.2. A la razón le es inherente un *impulso* (eros): la búsqueda de lo que dignifica la vida humana. Es decir, la razón está movida –desde dentro- por la necesidad de sentido. Este impulso es el *deseo de saber* y coincide literalmente con la *filosofía*.

   3.3. El referente al que tiende la razón es la Verdad, el Logos, la Naturaleza.

4. Por tanto, la enseñanza, en Platón, consiste en:

   4.1. *Despertar* (anánmesis; Men) la razón.

   4.2. Despertar la razón es *encender-activar* (Rep) el *deseo de saber*.

4.3. Ese deseo es el *saber innato* (Men) o *anhelo* (Banq) que hay que despertar en el proceso de enseñanza.

4.4. Es decir, la enseñanza tiene por meta hacer que el alumno llegue a "conocer" el bien (la virtud, el sentido) *por intuición espiritual* (Men), *vivencia interior* (Banq) o *sinopsis* (Rep).

4.5. Todo lo demás (los conceptos de todas las disciplinas) son *auxiliares*, *preludios* de la vivencia interior de sentido. Este es el currículo básico de la enseñanza; es la sinfonía que da razón de ser a la formación.

5. En síntesis, esta idea del hombre y de la razón articula racionalmente la convicción de Platón de alcanzar un Modelo Superior de Hombre (contemplación de la verdad) y sustenta el proceso de formación como camino hacia la perfección.

Capítulo 15

PLATÓN

El camino de la libertad

Introducción

Empezamos la exposición de Platón en esta parte diciendo que su propósito es llegar a comprender por qué la justicia –objetivo último de la "educación de la virtud"- beneficia al alma. Pero, tras largos rodeos, todavía no hemos llegado a esta cuestión. Hemos visto que la educación está referida a un ideal de hombre (cap. 13), que enseñar consiste en un largo proceso de puesta en forma de todas nuestras potencias (cap. 14), pero todavía nos falta ver el efecto que la virtud causa en el alma, es decir, la nueva "forma" que adquiere la interioridad. Esto es lo que analizamos ahora.

15.1. Autoconducción o dominio de sí.

Lo que realmente interesa a Platón es el *alma*, hoy diríamos: *el corazón humano*. Y el "estado" es su mejor metáfora. La exposición del estado perfecto, que realiza en *La República*, le sirve para dibujar el camino que ha de recorrer el hombre para llegar a su perfección, o, en otros términos, para purificar su alma, o para "conducir su vida" hacia el Bien. Ese recorrido delimita el problema de la educación. Pero, ¿qué efecto es el que produce este recorrido en el alma humana? Platón interpreta la realidad humana como un cúmulo de fuerzas. Pero este cúmulo de fuerzas es de una cualidad tal que, dejadas a su libre movimiento, acaban ejerciendo la *tiranía* sobre el hombre. Por tanto, el hombre tiene que elegir entre dejarse llevar, y convertirse en un tirano, o "educarse" (formarse) y ser un hombre *justo*. La formación consiste en poner las fuerzas inferiores del hombre

al servicio de las fuerzas superiores, es decir, consiste en la *autoconducción* o *autodominio*. Este es, en esencia, el problema de la educación.

Todo el drama de la existencia se centra en una lucha interior: la conquista de sí. Esta lucha –que consiste en conquistar la libertad- es a la que Platón se refiere como camino largo y difícil, el camino del conocimiento filosófico, que hemos expuesto en el capítulo anterior. El hombre que consigue librarse de las fuerzas interiores tiránicas es el "hombre justo" [121]. Este es el Modelo de hombre que Platón quiere construir. Toda *La República* es, en el fondo, una lucha entre dos modelos de hombre: "hombre justo" y "hombre tiránico" [122]. *La República* gira en torno a este problema; la obra comienza y concluye con él [123]. Por eso concluye Sócrates la conversación inicial –sobre la vejez- con una reflexión sobre la *ventaja* de una vida justa:

> «el que no tiene ningún remordimiento ve sin cesar en pos de sí una dulce esperanza, que sirve de nodriza a su ancianidad» (R 331a).

Este estado del alma es el mismo que dice Platón que alcanza el hombre que ha dedicado toda su vida al conocimiento de la verdad: al final de sus días puede alcanzarla serenidad (cf. R 540b). De otro lado, frecuentemente se suele comparar el deseo inferior del hombre con el impulso sexual. De hecho, la conversación de Céfalo con Sócrates al principio de *La República* se refiere a ello. No obstante, no es éste el deseo mayor ni el más peligroso para Platón. Es, más bien, la riqueza. La conversación con Céfalo continúa refiriéndose a la riqueza, por ser el principal problema para la constitución del

---

[121] De hecho, para Platón, el principio de la tiranía es la carencia absoluta de libertad. Y la causa de la tiranía es el exceso de libertad: «la libertad excesiva debe producir, tarde o temprano, una extrema servidumbre.» (R 564a).

[122] También en el *Gorgias*, la diferencia entre los dos tipos de hombres, entre el retórico y el maestro, entre Calicles y Sócrates, estriba en el siguiente problema: saber si el hombre nacido para dominar deberá dominarse a sí mismo. «Hablo –dice Sócrates- de que cada uno se domine a sí mismo; ¿o no es preciso dominarse a sí mismo, sino sólo dominar a los demás?» *Gorg* 491d. Continúa definiendo lo que entiende por "dominio de sí": «Bien sencillo (...): ser moderado y dueño de sí mismo y dominar las pasiones y deseos que le surjan.» *Gorg* 491d-e. El ideal de libertad de Calicles es "hacer lo que se le antoje". La idea de libertad de Sócrates es más fina, más consciente de la naturaleza de los deseos. Esta cuestión está ligada a la cuestión del *tipo mejor de vida*. Se incluye aquí la "opción de la voluntad" y de la "meta final". Lleva a *dos tipos diferentes de vida*: el ideal de vida retórico, el ideal de vida filosófico.

[123] Este camino queda representado ya en el principio de la obra por Céfalo, y el diálogo de Sócrates con él sobre la ancianidad: «Como (los ancianos) se hallan al término de una carrera que quizá habremos de recorrer nosotros un día, me parece natural que averigüemos de ellos si el comino es penoso o fácil» (R 328e). El diálogo se centran en esta cuestión: «recuerdo que, encontrándome en cierta ocasión con el poeta Sófocles, como le preguntaran en mi presencia si la edad le permitía aún gozar de los placeres del amor y estar en compañía de mujer: "Dios me libre –respondió-, ha largo tiempo he sacudido el yugo de ese furioso y brutal tirano". Entonces creía que decía la verdad, y la edad no me ha hecho mudar de opinión. La vejez, en efecto, es un estado de reposo y de libertad respecto de los sentidos. Cuando la violencia de las pasiones se ha relajado y se ha amortiguado su fuero, se ve un libre, como decía Sófocles, de una multitud de furiosos tiranos.» (R 329 c-d).

“estado” [124]. Sin embargo, lo que me interesa destacar aquí es que, en Platón, el problema de la educación es el problema de la *libertad*. Y lo que hace en *La República* es “construir” el Modelo de hombre libre, el “hombre justo” [125].

Después de la reflexión sobre la vejez –que constituye el marco de la reflexión de *La República*- entra en materia: el problema de la justicia. Esta vez los interlocutores son Sócrates y Trasímaco. Aquí ya está dibujando Platón los dos “modelos humanos”: Sócrates, como modelo del hombre justo, y su contrafigura: Trasímaco, el hombre tirano. En primer lugar, llama poderosamente la atención que Platón dibuje a Trasímaco, de entrada, con un trazado rápido, sencillo, pero enormemente ilustrativo:

> «pero cuando nosotros cesamos de hablar, (Trasímaco) no pudo contenerse, y volviéndose de repente, se vino a nosotros como una bestia feroz para devorarnos. Polemarco y yo nos sentimos como aterrados.» (R 336b).

Este detalle es una insistencia de Platón sobre la cuestión que ha planteado anteriormente: hombre justo, hombre tirano, y el problema del “autodominio”. Más adelante [126], Platón dirá que el hombre tiene en su corazón tres fuerzas: un monstruo de varias cabezas, un león, y un hombre racional, y dirá que el tirano es el que deja que domine en su vida esa fiera de varias cabezas. Así, cuando Platón dibuja a Trasímaco “como una bestia feroz” tiene en mente esta referencia. En segundo lugar, Trasímaco niega la característica fundamental del hombre que se conduce con justicia: la dialéctica, como actitud vital de búsqueda de verdad a través de un largo y duro camino. Por eso Trasímaco niega el análisis minucioso con que empieza Sócrates:

> «Sócrates, ¿a qué viene toda esa palabrería? (...) ¿Quieres saber sencillamente lo que es la justicia?» (R 336b).

Por eso se estremece Sócrates al oír estas palabras [127], porque niega *la dialéctica*, y quiere la verdad *sin buscar*. Ante esto Sócrates responde:

> «ahora que nuestras indagaciones tienen un fin mucho más precioso que el oro, esto es, la justicia, ¿nos crees tan insensatos que gastemos el tiempo en engañarnos, en lugar de consagrarnos seriamente a descubrirla? Guárdate de pensar así, querido mío. No por eso dejo de

[124] Dice Sócrates que los hombres que deben la riqueza a su propia industria «están doblemente apegados a ella; porque le tienen cariño, en primer lugar, por ser obra suya, como aman los poetas sus versos y los padres a sus hijos, y le tienen también cariño como los demás hombres, por la utilidad que les reporta. También es más difícil comunicar con ellos, y sólo tienen en estima el dinero.» (R 330c).

[125] Aristóteles, en su *Ética*, representará estas característica de “hombre filosófico” en el tipo de hombre *kalokagathos*, también denominado hombre magnánimo, caballero, etc. Jaeger, *Paideia*, 665.

[126] Rep. IX.

[127] Dice Sócrates: «Al oír estas palabras yo quedé como absorto.», R 336c.

> conocer que esta indagación es superior a nuestras fuerzas.» (R 336-337a).

Refiere Sócrates, el problema de la justicia a la dialéctica, pues conseguir la virtud requiere una actitud vital, una "consagración" a la búsqueda de la verdad. Este proceso de búsqueda adquiere tintes religiosos, porque supera las fuerzas humanas, como hemos visto.

15.2. *Temperamento* del "hombre filosófico".

Para Platón, educar es formar *hombres libres* y no *masa*. Por eso la educación consiste en la forma de un *temperamento filosófico*, es decir, en la activación de las disposiciones espirituales básicas, para desarrollar, no sólo su inteligencia, sino todo el ser [128].

Para describir en qué consiste este temperamento, primero Sócrates compara el tipo de "hombre filosófico" con el *tipo de hombre vulgar*. Identifica al hombre que busca la verdad (literalmente: "filósofo") como el hombre que vive *despierto*, frente al hombre vulgar que vive *en sueño* [129]. Esta contraposición delimita dos actitudes vitales: el hombre que vive como en estado de somnolencia y el hombre que vive *en vela*. La vigilia permite un *buen conocimiento* y la somnolencia reduce al hombre al estado de la *mera opinión* [130]. En consecuencia, educar en un temperamento filosófico implica preparar el espíritu para que no se entregue a la multiplicidad de las impresiones, para que no se deje llevar por los falsos prejuicios de la opinión, y para que oriente su mirada a lo esencial. Educar es dar "capacidad de visión", preparar el espíritu para que pueda fijar la mirada en la "forma" (idea) [131], que es lo mismo que decir que el objetivo de la enseñanza es que el hombre pueda adoptar una actitud de serenidad ante la vida. Una vez diferenciado el conocimiento del filósofo de la opinión de "la masa", Sócrates investiga en sí mismo *el temperamento del hombre filosófico* [132].

---

[128] «Ya ves –dice Sócrates- la razón que yo tenía para decir que las cualidades que constituyen al filósofo, si están pervertidas por una mala educación, contribuyen en cierta manera a separarle de su destino natural y lo mismo sucede con las riquezas y las demás pretendidas ventajas de esta especie.» (R 495a).

[129] Cf. R 476c-d.

[130] Cf. R 476d.

[131] «Por consiguiente –concluye Sócrates-, será preciso dar el hombre de filósofos, y no el de amantes de la opinión, a los que se consagran a la contemplación de cada ser en sí.» (R 480a).

[132] Cf. R 485a.

«Sigamos, pues, dialogando, pero no sin antes recordar lo que dio origen a esta digresión, es decir, cuáles son las cualidades necesarias para llegar a ser un hombre de bien. La primera y principal, es, como recordarás, la verdad, que debe buscarse en todo y por todo, siendo la verdadera filosofía absolutamente incompatible con el espíritu de la mentira.» (R 489e-490a).

Añade: «a la verdad anda unidas siempre costumbres puras y arregladas, siendo la templanza su compañera. (...) ¿Y habrá necesidad de poner por segunda vez en fila el coro de las cualidades inseparables de la natural condición del filósofo? Debes recordar, creo yo, que el valor, la grandeza de alma, la facilidad en aprender y la memoria eran cualidades esenciales.» (R 490c-d).

Así, pues, la primera característica del temperamento filosófico es el *amor a la sabiduría*:

«Por consiguiente –dice Sócrates-, el espíritu verdaderamente ávido de ciencia debe, desde la primera juventud, amar y buscar la verdad.» (R 485d).

Amor a la sabiduría y *horror a la mentira* son cara y cruz de la misma moneda. Y, en concreto, significa compromiso vital por *buscar sólo aquello que nos humaniza*. Este deseo, para Platón, es el que hay que *despertar* del alma. En el fondo del alma, previo incluso a la "voluntad de poder", habita la "voluntad de verdad". Este es el *deseo de pureza* al que se refiere Platón [133]. En mi opinión, no defiende Platón un desprecio de lo referente al cuerpo, como afirma Nietzsche, sino una opción por la superioridad de los valores del alma, sin que ello implique necesariamente el desprecio del cuerpo. Es decir, afirma la superioridad del deseo de abrazar las cosas divinas y verdaderamente humanas, y, a la vez, el odio por la bajeza humana, lo vil e innoble.

«Que no haya en su alma [del verdadero filósofo] nada que lo envilezca, porque la pequeñez no puede tener absolutamente cabida en un alma que debe abrazar en sus indagaciones todas las cosas divinas y humanas.

» (...) un alma cobarde y vil jamás tendrá ni la más pequeña comunicación con la verdadera filosofía» (R 486a-b).

Platón dice expresamente que esta opción implica un rechazo del *deseo de las riquezas*. Como dijimos antes, este deseo tiene una importancia especial, porque rompe *la armonía*, en varios sentidos:

[133] Dice Platón: «aquel cuyos deseos se dirigen hacia las ciencias sólo gusta de los placeres puros, que pertenecen al alma.» (R 485d).

1) Es un deseo que tiraniza al hombre, convirtiéndolo en esclavo de esa "fiera interna". El hombre se convierte en tirano de sus propios deseos. [134]
2) Es la causa de las injusticias sociales, de la falta de armonía social. [135]
3) Es la causa de la mayor tiranía: el reinado del tirano. [136]

En suma, para Platón, el hombre no nace libre, sino con la posibilidad de llegar a serlo. La libertad requiere entrenamiento. Este es el objetivo de la educación. Por eso, cuando analiza la naturaleza de la filosofía, concluye con unas consideraciones pedagógicas [137]. La enseñanza tiene como finalidad hacer despertar en el alma un talante noble, que consiste básicamente en el amor a la verdad. La búsqueda de la verdad no es una disposición "espontánea", necesita cultivo. Las potencias espirituales que hay que despertar son:

1. Buena disposición natural [138].
2. Aptitudes intelectuales básicas, como facilidad para el aprendizaje, excelente memoria. [139]
3. "Voluntad de verdad".
4. Grandeza de alma. [140]

También, cuando Platón va a exponer las fases del estudio de la filosofía [141], hace un alto e insiste en las *disposiciones básicas* necesarias para andar ese camino. Y es que para llegar a ser un "hombre filosófico" hay que cultivar las buenas dotes naturales; hoy diríamos que hay que educar el temperamento. Habla, en concreto, de desarrollar las siguientes actitudes básicas ante el estudio:

- amor al trabajo [142];
- detestar la mentira voluntaria tanto como la involuntaria [143].

[134] Cf. Rep IX.
[135] En su descripción del origen del estado injusto, habla del deseo de riquezas. Además, analizando el estado injusto, sitúa a la riqueza como causa principal de la enfermedad social, que le lleva progresivamente a su corrupción.
[136] Cf. Rep IX.
[137] Cf. R 486b y siguientes.
[138] «Cuando se trate, pues, de discernir cuál es el alma nacida para la filosofía, observarás, si desde los primeros años da muestras de equidad y de dulzura, o si es huraño e intratable.» (R 486b).
[139] Cf. R 486c-d; 504a.
[140] En resumen: «¿Merecerá ser criticada bajo ningún concepto una profesión para la que no puede ser capaz sino el que está dotado de memoria, de penetración, de grandeza de alma, de afabilidad, y que es amigo y, en cierto modo, aliado de la verdad, de la justicia, de la fortaleza y de la templanza?» (R 487a).
[141] Cf. R 536d-540b.
[142] Cf. R 535d.
[143] Cf. R 535e.

Al inicio del libro segundo de *La República* Platón presenta a Glaucón y Adimanto como ejemplo de hombres aptos para la filosofía, por los siguientes motivos:

1. Han cultivado las dotes naturales de la filosofía [144].
2. Han cultivado su capacidad de "memoria" [145].
3. Incluso están tocados por algo de lo divino [146].
4. Son, además, hombres "expertos en materia de amor" [147].
5. Buscan, en definitiva, la verdad [148].

15.3. El "hombre filosófico" es el único libre y feliz.

> «No hemos expuesto, a mi parecer –dice Sócrates-, con bastante claridad, la naturaleza y las diferentes especies de deseos.» (R 571a).

Así comienza el libro IX de *La República* [149]. Considera necesario ahondar en la naturaleza de los deseos, ya que es la clave de la degeneración del espíritu, o de su formación. Recuerdo que Platón intenta dar razón de porqué el modo de vida filosófico es superior; para ello dibuja dos figuras de hombres, hombre justo e injusto, con el objeto de compararlos; ya ha dibujado al "hombre justo", y ahora trata de representar la figura del "hombre injusto". Afirma que el "hombre injusto" es el que ha sido apoderado por sus deseos. Éstos han llegado a "tiranizar" al hombre. Así, "hombre injusto" y "hombre tirano" se identifican. Dice incluso que ha sido apoderado por las fuerzas inconscientes que se rebelan en el sueño [150]. Por tanto, podemos decir, el tirano

[144] «Quedé agradablemente sorprendido al oír los discursos de Glaucón y de Adimanto. Nunca como en esta ocasión admiré tanto sus dotes naturales» (Rep. 367e).

[145] «Será necesario que recuerdes o te recuerde –pregunta Sócrates a Glaucón- que...» (R 474c.d). Repetidamente insiste Sócrates a sus alumnos la importancia del *recuerdo* de los contenidos fundamentales para poder adquirir el conocimiento de la dialéctica.

[146] «Porque es preciso que haya en vosotros algo de divino, (...) vuestras costumbres y vuestra conducta me lo prueban bastante» (R 368a-b). Hace referencia a lo divino, como gracia sobreañadida al proceso natural de formación, que libra al hombre filosófico de los peligros de la sociedad.

[147] Cuando Sócrates llama a sus amigos al "seguimiento" de su reflexión, califica a su alumno como el "hombre experto en materia de amor", es decir, es "el que busca pasionalmente la verdad". «En verdad –dice Sócrates-, propio de cualquier otro y no de ti es lo que acabas de decir, pero un hombre experto como tú en materias de amor (...)» (R 474d). Esto tiene relación con la amistad. En última instancia, la amistad se sustenta en un tipo de amor, como dice en *Lisis*, el amor a la sabiduría. Por eso, dice inmediatamente Sócrates: «Por lo tanto, diremos del filósofo que ama la sabiduría, no en parte, sino toda y por entero.» (R 475b).

[148] La disposición natural –o "disposición básica"- se resume en búsqueda de la verdad: «el que tiene buena disposición para todas las ciencias con un ardor igual, que desearía abrazarlas todas y que tiene un deseo insaciable de aprender, ¿no merece el nombre de filósofo?» (R 475c).

[149] En el libro VIII de *La República* dibuja los tipos de gobierno, los tipos de "hombre" que corresponde a cada gobierno, y el principio educativo falso que lleva a la degeneración.

[150] Cf. R 576b.

vive como si estuviera dormido, apoderado por esas ensoñaciones y desprovisto de cualquier control consciente [151]. El tirano se ha convertido en el hombre verdaderamente esclavo.

> «Y así estos hombres (los tiranos) pasan la vida sin ser amigos de nadie, siendo dueños o esclavos de voluntades ajenas, porque es un signo del carácter tiránico el no conocer ni la verdadera libertad ni la verdadera amistad.» (R 576a).

Si el "hombre tirano" es el esclavo, dado que es la contrafigura del "hombre filosófico", éste es el hombre libre. Y no sólo el "hombre tirano" es el más esclavo; es también el más desgraciado. Y, en contrapartida, el "hombre filosófico" es el hombre feliz.

> «A decir verdad, un alma tiranizada, hablando de ella en su totalidad, tampoco hace lo que quiere, sino que arrastrada sin cesar por la violencia del aguijón, se sentirá llena de turbación y de arrepentimiento.» (R 577e). «¿No está encadenado en una prisión semejante el tirano? (...) ¿no debe verse devorado incesantemente por temores y deseos de toda clase? Por viva que sea su curiosidad, no puede viajar como los demás ciudadanos, ni ir a ver mil cosas que llamen su atención. Encerrado en el recinto de su palacio (...)» (R 579b)

En este texto contrapone Platón en el tirano las características de la filosofía. El "hombre filosófico" es, como Platón mismo, un hombre que viaja con los ojos abiertos, que siente curiosidad por la gran realidad que es el mundo. En cambio, el "hombre tiránico" no puede viajar como los demás; ha perdido la curiosidad y la capacidad de asombro. Pero la característica esencial del "hombre filosófico", frente al tirano, y la causa principal de su felicidad es el *dominio de sí*:

> «el más dichoso de los hombres es el más justo y más virtuoso, es decir, el que reina sobre sí mismo.» (R 580b-c).

Identifica, pues, Platón, virtud, justicia, felicidad [152] y dominio de sí. En Platón, la justicia no depende de los actos concretos, sino de la "disposición interior", de la "buena voluntad". Esa es la disposición natural del hombre. Igual que el cuerpo tiene una disposición natural, hacia la salud, así el alma. Y la disposición natural del alma es

---

[151] Cf. Preice, A.W.: «Plato and Freud», en Hill, C. (ed.), *The Person and the Human Mind: Issues in Ancient and Modern Philosophy,* Oxford, Oxford University Press, 1990, 247-270 Robinson, T.M., *Plato´s Psychology* (2 ed.), Toronto, Toronto University Press, 1995. Klosko, G.: «The "Rule" of Reason in Plato´s Psychology», *History of Philosophy Quarterly* 5 (1988), 341-356.

[152] Cf. Hall, R.W.: «The Just and Happy Man of the *Republic*: Fact or Fallacy?», *Journal of the History of Philosophy* 9 (1971), 147-158. Robinson, J.V.: «The Nature of the Soul in *Republic* X», *Journal of Philosophical Research* 16 (1991), 231-222. Vlastos, G.: «Justice and Happinness in the *Republic*», *Plato: A Collection of Critical Essays*, Vol. II, Garcen City, Doubleday and Company, 1971.

la justicia. La justicia es la salud del alma, el orden natural del alma. La justicia es el ser interior del hombre sustraído a cualquier presión interna, y, por tanto, la órbita de la verdadera libertad. Pero ahonda todavía más en la razón del "orden interior" del alma. Distingue tres partes en el alma [153]:

1) aquella por la que el hombre comprende;
2) aquella que nos irrita y nos arrastra hacia la dominación, la victoria y la gloria;
3) aquella que, aunque adquiere diversas formas, es nombrada por la que predomina: la concupiscencia, amiga de la riquezas, porque el dinero es el medio más eficaz para satisfacer esta clase de deseos.

Añade Platón inmediatamente el placer que es propio a cada parte del alma: a esta última le corresponde el amor a las riquezas; a la segunda, la tendencia a la arrogancia y la ambición; la tercera, la tendencia a conocer la verdad, y, por ello, se puede llamar "filosófica".

PARTE DEL ALMA	TENDENCIA	TIPO DE HOMBRE
Placeres de los sentidos	Amor a las riquezas	Hombre interesado
La que nos mueve	Arrogancia y ambición	Hombre ambicioso
La que comprende	Conocer la verdad	Hombre filosófico

El hombre feliz será aquel que sepa qué tipo de placer es el más agradable, el que sepa juzgar sobre la naturaleza de los saberes. Para Platón, sólo el hombre filosófico es el más dichoso porque sólo el 1) tiene más experiencia, 2) reflexiona, 3) razona. Si nos atenemos a la experiencia, el filósofo está en mejor posición para juzgar; el hombre interesado sólo goza de los placeres sensibles; el ambicioso sólo goza del placer del honor; pero ninguno de estos tipos de hombre ha experimentado «la dulzura del placer de conocer y de adquirir la experiencia» [154]. En cambio, el hombre filosófico ha tenido tiempo durante su infancia de conocer los placeres de los sentidos [155] y los placeres que conlleva los honores [156]. Y, sobre todo, ha gustado del «placer que resulta de la

[153] Cf. R 580d y sigs..
[154] R 582b.
[155] Cf. R 582b.
[156] Cf. R582c.

contemplación del ser de las cosas» [157]. Sólo, pues, el hombre filosófico tiene una experiencia más abarcante y puede juzgar sobre los placeres [158].

---

[157] R 582d.

[158] Pareciera que Rousseau parte la construcción del *Emilio* desde este punto, pues su educación del sentimiento gira en torno a la conducción de los sentidos con el objetivo de que el hombre sea capaz de adquirir "la dulzura de la vida", como veremos.

15.4. El hombre libre es el "libre también de sí mismo".

Recuerdo que *La República* gira en torno a un mismo tema, condensado en la pregunta con que se abre la obra: ¿es racional que el hombre pueda querer el bien por sí mismo? ¿Qué efecto produce en el alma la realización de la justicia? ¿Por qué es posible querer la justicia por sí misma, al margen de su utilidad social? ¿Por qué el hombre debe ser justo, aunque ser justo no sea rentable, socialmente hablando? Con la explicación de la superioridad del modo de vida del "hombre filosófico" hemos llegado a la respuesta: la injusticia introduce el desorden en el alma [159]; no hay gozo más puro y verdadero que el *dominio de sí* [160].

> «Por eso es preferible soportar delitos e injusticias que cometerlos.» [161]

Como es habitual en el proceder de Platón, concluye la descripción del "hombre justo" con una imagen. Esta imagen trata de ahondar en el significado del tipo de alma del "hombre justo" –que domina los deseos- y del "hombre injusto" –que es dominado por los deseos-. Representa al espíritu humano como una realidad formada por tres seres: en primer lugar, un monstruo de muchas cabezas; en segundo lugar, un león; y, por último, un hombre. Estas tres realidades constituyen un todo en el hombre; no son diferentes hombres dentro del hombre. Pues bien, el que dice que el mejor modo de vida es el del "hombre interesado", está diciendo que es mejor que en el espíritu del hombre domine ese monstruo de muchas cabezas, y que ponga al león a su servicio para quitar el dominio al "hombre" (tercera forma del espíritu). Platón considera que es mejor que el "hombre" (tercer forma del espíritu) utilice al león para poner bajo su dominio, y a su servicio, el impulso de ese dragón de muchas cabezas [162].

Con este viraje de la concepción de la virtud, llegamos a la imagen del *humanismo platónico*. El mayor ideal que puede alcanzar el hombre es conquistar "la propia dignidad". La mayor felicidad reside en que el hombre consiga ser dueño de sí mismo. Hemos llegado a la respuesta de por qué deshumaniza la injusticia. Por eso concluye Sócrates diciéndole a sus amigos las siguientes palabras.

---

[159] Cf. R 586e.
[160] Cf. R 586a.
[161] *Carta VII*, Ed. Espasa Calpe, Madrid, 1995, p. 170.
[162] Cf. R 589a-b. Las distintas cabezas del dragón hace referencia a los deseos que mueven al hombre. Se distinguen básicamente tres. El de mayor importancia es el deseo de riqueza, le sigue el deseo de poder, y, por último, el deseo sexual.

> «"Mi querido amigo, ¿sobre qué fundamento descansa la distinción establecida entre lo digno y lo indigno? ¿No consiste en que lo uno somete la parte salvaje de nuestra naturaleza a la parte humana, o más bien, divina, y que lo otro somete a la parte salvaje la que es masa?"» [163]

En conclusión, Platón ha recogido la tradición griega sobre la "virtud" y ha ahondado en ella, siguiendo el modelo de Sócrates. En muchos aspectos, la ética de Platón se funda en la ética aristocrática de la Grecia arcaica. Platón no niega las pasiones [164]. No considera que el cuerpo es fuente de mal. Recoge la ética del héroe arcaico y su ambición por alcanzar el "honor", y lo transforma. Hay, por tanto, una línea de continuidad desde Homero a Sócrates. Homero es la expresión del espíritu griego: el heroísmo, la subordinación de lo físico a una más alta "belleza"; subordinación incluso de la propia vida al fin de la "apropiación" de la belleza; el impulso natural del hombre hacia su propia afirmación. Este es el mismo *eros* del Banquete. Pero Sócrates, según Platón, llega a la cima de ese recorrido del espíritu griego por revelar el contenido último de la virtud. La felicidad mayor para el hombre no es "dominar", ni es la ambición por la ambición, sino dominarse a sí mismo, llegar a comprender lo que beneficia nuestra naturaleza y tener la voluntad para quererlo; que es lo mismo que decir: "querer la justicia"; obrar lo justo porque es lo que nos humaniza, lo que nos hace hombres. El hombre puede gloriarse a sí mismo (filautía, amor de sí, Aristóteles) cuando sabe el bien y quiere el bien. Por eso, el honor más alto no es el "honor social", sino el "honor ante Dios". Ésta es la virtud más alta. No es la única, pero sí la virtud que presupone todas. Este es el "hombre magnánimo" (*megalopsychos*) de la *Ética* de Aristóteles.

Dice Sócrates que esa tercera forma del espíritu, "el hombre racional", puede dominar sus otras fuerzas del espíritu si atiende a una "voz". Antes se ha referido a ella con la imagen de "fijar la mirada" en el Sol; ahora habla de una "escucha". La conciencia es el reducto último del hombre donde ser reverbera la voz del "modelo perfecto" que incita al hombre a su superación. Evidentemente, ese Modelo debe ser el más alto, debe ser la cima. Es lo divino [165].

---

[163] R 589c. Nótese que Sócrates introduce estas palabras sobre su ideal de humanidad con la expresión "mi querido amigo", mostrando que las palabras salen del alma, como sucede en la confesión de amigo a amigo.

[164] Peters, J.R.: «Reason and Passion in Plato´s *Republic*», *Ancient Philosophy* 9 (1989), 173-187. Tiles, J.E.: «The Combar of Passion and Reason», *Philosophy* 52 (1977), 321-330. Ranasinghe, H.: «Deceit, Desire, and the Dialecit: Plato´s *Republic* Revisited», *Interpretation* 21 (1994), 309-332.

[165] Sócrates habla varias veces de la mano divina, de la *tyché*, de ese *genio que le acompaña y le aconseja sin cesar* (cf. R 496c). Pero lo importante de la referencia divina es que, en Platón, existe la convicción de

> «Luego para dar a tales hombres un dueño semejante al que gobierna al hombre superior exigimos que obedezcan en todo a este hombre, que obedece él mismo interiormente a la voz de la divinidad, y ello (porque creemos) que nada es más ventajoso para todo hombre que dejarse conducir por un guía sabio y divino» (R 590c-d).

Termina Platón recordando la finalidad educativa que tiene todo su discurso:

> «Por consiguiente, todo hombre sensato dirigirá todas sus aciones a este mismo fin. En primer lugar, cultivará y estimará por encima de todo las enseñanzas propias para perfeccionar su alma» (R 591c).

Que es éste el aspecto más sagrado de la doctrina de Sócrates lo muestran las palabras que deja en testamento momentos antes su muerte, como recuerda Platón en la *Apología*.

> «Pero sólo os pido una cosa: que cuando mis hijos sean mayores, les importunéis y les exhortéis como he hecho yo con vosotros. Y si veis que se preocupan más por las riquezas o por cualquier otras cosa antes que por la virtud, o creen ser algo sin serlo, reprochádselo como he hecho yo con vosotros y decidles que olvidan lo principal y que se creen algo cuando no son nada. Si obráis así, mis hijos y yo habremos recibido de vosotros un pago justo.» [166]

En conclusión, la "experiencia de sentido" u "orden" que Platón quiere infundir en el alma se funda en la premisa de la *autodeterminación moral del propio yo* [167]. El espíritu griego pretende que el hombre, mediante la formación, alcance la armonía. La novedad de Sócrates es que esa armonía del alma no se alcanza sólo mediante el desarrollo de la naturaleza física, ni mediante la adaptación a los vínculos sociales, sino por medio del dominio completo de sí mismo, ateniéndose a la ley que descubre indagando en su propia alma. La contemplación de la verdad superior implica "fijar el espíritu" en la Naturaleza, u orden constante. Esto implica un esfuerzo por "imitar", por encarnar, por hacer vida, en todos los órdenes de la existencia, esa *armonía*. La concepción de la existencia humana cambia radicalmente. El "cuidado del alma" al que llama Sócrates es una llamada de atención a no entender la vida como proceso temporal,

---

que *los dioses no regalan ningún verdadero bien sin esfuerzo*. La intención educativa nunca es olvidada. Lo que Platón hace es transponer al plano espiritual la imagen mítica de la fuerza del antiguo héroe para salir vencedor en la lucha contra los poderes enemigos, los monstruos, los espíritus malignos. Ahora la fuerza está referida a los deseos y aspiraciones del alma, de modo que el sabio es el que sabe dominar los monstruos salvajes que alimenta la sociedad en nosotros, fundamentalmente porque ha fijado su mirada en un modelo divino.

[166] *Apología*, p. 115.

[167] Cf. Dent, N.J.H.: «Moral Autonomy in the *Republic*»: *Philosophy* 20 (1990), 52-77. MacIntyre, A., *Tras la virtud*, Barcelona, Crítica, 1987. Gadamer, H.G., *Platos dialektische Ethik*, Hamburgo, 1983. Taylor, Ch., *Fuentes del yo*, Paidós, Barcelona 1996.-

sino como una obra de arte, como una unidad llena de sentido, como una forma consciente de vida (*bios*).

Este es el fondo último del pensamiento de Platón. Además, este es el fondo último de todo *humanismo*. Toda cultura *renace* humanamente cuando 1) desde los problemas de su sociedad, 2) recupera los referentes de valor objetivos, y 3) actualiza en su mundo esa verdad.

15.5. Conclusiones.

1. El valor último a transmitir es la *libertad*. Educar es hacer “hombres libres”. Este modelo de hombre es identificado por Platón como “hombre justo”. El justo es el hombre “dueño de sí”, libre y feliz.
2. “Libertad” (u “hombre justo”) significa “dominio de sí”, autoconducción. El hombre llega a ser libre cuando domina las fuerzas inferiores y las pone bajo el mando de las superiores (razón). Por tanto, la libertad no es un “estado” en el que se está, sino un proceso. La libertad es un camino. Educarse es “llegar a” ser libre. He ahí el sentido de la formación (= dialéctica, = filosofía).
3. Así, pues, existen dos modelos de hombres contrapuestos: “hombre justo” y “hombre tirano”. Éste es el “hombre vulgar” (masa), que sigue la mera opinión y que vive en un estado de somnolencia. Aquél es el “hombre filosófico”, que busca la verdad y vive en vela, despierto. Son tipos “contrapuestos” porque uno excluye al otro; son modo de vida que se excluyen.
4. Para hacer “hombres libres” hay que formar, pues, a toda la persona, es decir, la integridad de sus potencias. Fortalecer todas las potencias del espíritu. Así, pues, el currículum básico de la enseñanza consiste en *despertar* (girar la mirada, recordar, fijar la mirada) el nivel previo a la razón –es decir, las fuerzas pre-racionales-. En este sentido, se llega al “buen carácter” mediante el cultivo de temperamentos básicos.
5. Los valores objetivos (o temperamentos básicos) que mejoran y fortalecen el espíritu humano son:
    5.1. Sentimiento de confianza ante la vida: descubrimiento jovial del mundo.

5.2. Voluntad de autosuperación (querencia del bien).

5.3. Voluntad de verdad.

6. Estos valores –que dignifican objetivamente la vida-, que constituyen el currículum básico de la enseñanza, se sintetiza en la fórmula: *amor a la verdad*. Es decir, el objetivo de la educación es llegar a que comprenda que sólo dignifica al hombre lo que le humaniza. Y ello exige el cultivo de

   6.1. Memoria.

   6.2. Capacidad de trabajo.

   6.3. Voluntad de verdad.

   6.4. Grandeza de alma.

7. El hombre libre tiene por dueño sólo a su conciencia.

Capítulo 16

PLUTARCO

Enseñar es hacer al hombre griego por su carácter

Introducción

Analizamos en este capítulo la teoría de la enseñanza de Plutarco. Nuestro objetivo es poner de manifiesto los valores vitales imprescindibles que debe transmitir la educación. En otras palabras, buscamos el "currículum básico" de su pedagogía.

16.1. La responsabilidad de la enseñanza empieza en los padres.

En el tratado *Sobre la educación de los hijos* [168], Plutarco afirma que los padres son los responsables de la educación de sus hijos. La responsabilidad implica una serie de deberes, como velar por la recta marcha de sus enseñanzas [169]. Pero el deber más importante es elegir bien al maestro.

> «Pues éstos [los maestros] son los primeros que, recibiéndolos [a los niños] desde la lactancia, como las nodrizas moldean sus cuerpos con las manos, así ellos regulan su carácter con las costumbres, poniéndolos por vez primera en un trazo de virtud.» [170]

En este aspecto insistirán posteriormente Montaigne, Locke y Rousseau. Encontramos ya en Plutarco elaboradas las características de la "educación familiar": los padres tienen un deber inexcusable en la educación de sus hijos; para convertirlo en un hombre auténtico, deben dejarlo en manos de una persona de confianza y sabia, para que lo acompañe en su crecimiento. El maestro transmite al niño la *virtud*.

---

[168] Recuerdo que cito como "EH".
[169] Aconseja incluso a los padres que hagan un examen de sus hijos cada pocos días (cf. EH 9c-d).
[170] *Si la virtud puede enseñarse* 439f.

16.2. La enseñanza como forja del carácter.

La finalidad de la enseñanza en Plutarco puede quedar sintetizada del siguiente modo: enseñar es hacer al hombre *griego por su carácter* [171]. Es su manera de decir que el fin de la enseñanza es formar hombres libres. Es evidente que no se trata de hacerlos griegos, sino de que reciban el carácter propio del mundo griego: la búsqueda de la perfección, la lucha por encarnar un modo humano superior, la querencia, en suma, del ideal de la libertad. Este es el propósito de la clásica "educación de la virtud" [172]. Así, en *Si la virtud puede enseñarse* [173] exhorta Plutarco a la reflexión sobre nuestros actos, pues, de lo contrario, no podremos incorporar en nuestra vida lo bueno, lo que nos beneficia. En la línea del pensamiento clásico, afirma Plutarco no sólo que se puede enseñar la virtud, sino que es la cuestión más importante de la vida. Y *la virtud* por excelencia, la madre de todas las virtudes, es *el cuidado de sí*, la opción por nuestro mejoramiento, en definitiva: la opción por la educación (en su sentido más amplio):

> «¡Hombres! ¿Por qué al decir que la virtud es inenseñable la hacemos también inexistente? Pues *si el aprendizaje es origen de la virtud, el impedimento para aprender es su destrucción.*» [174]

En su tratado *Si las pasiones del alma son peores que las del cuerpo* [175], habla de las enfermedades del cuerpo como analogía para plantear la importancia de la educación del espíritu. Afirma que la enfermedad fundamental del alma, de la que pende la salud de todo el hombre, es *la ignorancia*. El ignorante no es el que no sabe, sino el que cree que lo sabe todo; es decir, el que excluye de su vida la "formación", y, en consecuencia, rechaza la búsqueda de la verdad. Es el peor mal del hombre porque, si no se admite la enfermedad, se excluye la posibilidad de mejora [176]. Con ello está subrayando de nuevo

[171] Esto mismo es lo que Plutarco dice de las nodrizas que deben acompañar al niño: «deben ser griegas por su carácter» (EH 3d13-14).
[172] La educación de la virtud consiste en «producir una actuación completamente justa» (EH 2a).
[173] «Si la virtud puede enseñarse», en *Moralia*, Madrid, Ed. Gredos, 1995, 23-27.
[174] *Si la virtud puede enseñarse,* 439c; (el subrayado es mío).
[175] Plutarco: «Si las pasiones del alma son peores que las del cuerpo», en *Moralia*, Madrid, Ed. Gredos, 1995, 233-238. En adelante cito PPC.
[176] Compara Plutarco los males del cuerpo con los del alma, y dice que «los males del alma pasan inadvertidos a la mayor parte de la gente. Por esto son peores, ya que privan al que los sufre de su conocimiento. Pues *la razón*, aun debilitada, percibe las enfermedades del cuerpo. En cambio, si enferma con las del alma, ella misma no puede juzgar que padece, porque padece de aquello con lo que juzga. Y debemos contar como primero y principal de los males psíquicos la ignorancia» (PPC 500e-f; la cursiva es mía).

la necesidad de no dejar nuestro destino en manos de la fortuna [177]. Otra imagen que utiliza para hablar de la condición humana está recogida de la agricultura: igual que no hay buen fruto si no hay cultivo, también un buen carácter se pierde sin cuidado [178]. La diferencia de los hombres reside en la educación [179].

Pero el tratado que más ahonda en el significado existencial de la educación es *Sobre la fortuna*. Presenta al hombre como un ser desnudo, desvalido en medio del mundo, pero, eso sí, "arrojado en manos de sí mismo", obligado al cuidado de sí [180]. En su condición de desnudez, dispone de un instrumento para construirse a sí mismo, la facultad (*dynámeis*) de razonar, el fuego robado a los dioses, con el que puede encender su "luz interior" [181]. Ese "fuego interior" es, para Plutarco, un "germen". Así, pues, el origen (arjé) de la educación es esa *inquietud* existencial, "lo sagrado" del hombre, el impulso eterno y siempre presente en el espíritu humano [182]. Según Plutarco, este es el ideal educativo de la Antigüedad, y así lo han entendido, por ejemplo, Pitágoras, Sócrates o Platón [183].

> «Resumiendo, pues digo (y podría parecer con razón que estoy pronunciando oráculos más que dando consejos) que en estas cosas el único punto capital, primero, medio y último, es una buena educación y una instrucción apropiada, y afirmo que estas cosas son las que conducen y cooperan a la virtud y a la felicidad. El resto de los bienes son humanos y pequeños y no son dignos de ser buscados con gran trabajo.» EH 5c.

Dice que puede parecer que está diciendo oráculos porque está hablando de "lo divino" que hay en el hombre, la capacidad para transformarse en un ser libre:

> «Mas la instrucción es lo único que en nosotros es inmortal y divino» EH 5e [184].

[177] «Separemos alma y cuerpo en una competición de sus particulares males –lo que no será inútil sino incluso muy necesario- para que sepamos si nuestra vida es infeliz a causa de la fortuna o por nosotros mismos.» PPC 500c.
[178] La educación es un proceso en el que intervienen tres factores: naturaleza, instrucción y costumbre: «es necesario, primero, que la tierra sea buena, y, luego, un labrador entendido y, después, buenas semillas, del mismo modo la naturaleza se parece a la tierra, el maestro al labrados y los preceptos y consejos de la razón a la semilla.» EH 2b. «De modo que, según esto, si falta alguno de ellos, necesariamente la virtud es coja. Pues la naturaleza sin instrucción es ciega, la instrucción sin naturaleza es algo imperfecto, y el ejercicio sin los dos, nulo.» EH 2b. Cf. Aristóteles, *Política* 1134a, *Ética* 1103a.
[179] Emplea al respecto la anécdota de Licurgo, que coge dos cachorros de los mismos padres, los educa de forma distinta y a uno lo hace un cazador y a otro un perezoso (Cf. EH 3).
[180] Cf. «Sobre la fortuna», en *Moralia*, Madrid, Ed. Gredos, 1986, 23-32. Cito como "SF"
[181] Cf. SF III. Hace referencia al mito de Prometeo, paradigma constante en la tradición griega, y, en concreto, a la obra de Esquilo (*Prometeo liberado*) y Platón (*Protágoras*).
[182] Cf. «Si las pasiones del alma son peores que las del cuerpo».
[183] Cf. EH 2b.
[184] Plutarco habla de "lo divino" refiriéndose a la educación de Pitágoras, Sócrates y Platón. Es decir, lo divino es ese algo especial que han necesitado para transformarse, para forjar su alma en un buen carácter; ver EH 2b-c. En alguna ocasión, Plutarco nombra a Platón como "el divino Platón", EH 3f1.

En conclusión, la finalidad de la enseñanza es el *carácter* y la *libertad*. Por tanto, hay que considerar las dimensiones humanas en su globalidad. La enseñanza tiene una finalidad totalizadora, es decir, abarca la totalidad de sentido de toda la acción humana. La enseñanza es un *cultivo* de las "semillas" de humanidad que anidan en el corazón humano. El objeto de la enseñanza son las "semillas" que cimentan la capacidad racional del hombre, hacer al hombre capaz de buscar los verdaderos valores de vida. La intención última es *encender* la "luz interior", *recordar* "lo eterno" siempre presente en el hombre, *despertar* las semillas del "logos", o, en fin, *actualizar* potencias.

16.3. Educar a "conducirnos a nosotros mismos". Sobre la autarquía.

Plutarco refiere la cuestión de la enseñanza al problema de la libertad. Enseñar es cimentar la libertad en el hombre. Busca, pues, el fundamento de la libertad. Y afirma que la acción libre necesita de una condición previa: el hombre libre es el que ha conseguido *dominio de sí mismo* mediante la ejercitación de la razón. Es decir, el hombre libre es, a la vez, el hombre racional. Pero el concepto que Plutarco tiene de "razón" no es el de una facultad que maneja sólo contenidos conceptuales. El uso autónomo de la palabra es lo que se pretende conseguir con la educación. La "razón" es, más bien, una "potencia" vuelta sobre nosotros mismos, sobre nuestra vida considerada en su totalidad.

En su tratado *Cómo se debe escuchar* [185], comienza recordando que el objetivo de la educación es *formar hombres libres*, y que libre es el hombre que tiene dominio de las pasiones mediante la razón. En otras palabras, libre es el que consigue educar sus tendencias, de modo que no son sus tendencias las que dominan al hombre, sino éste el que domina a aquellas y se sirve de ellas para "vivir bien" [186]. Este capítulo parece una síntesis del libro noveno de *La República* de Platón; Plutarco contrapone dos modos de vida: la "vida anárquica" y la "vida racional":

---

[185] El tratado lo dirige Plutarco a un amigo, Nicandro. Es un tratado educativo en el que Plutarco da una serie de consejos con el objeto de que Nicandro, una vez que ha dejado de tener maestro y se introduce en la vida adulta, siga su propio camino, pero un camino de hombre libre. El tratado es, pues, es una exhortación, para que Nicandro continúa su ideal formativo, es decir, para que no abandone la virtud. Es, pues, Plutarco el que ocupa el lugar del maestro, pues estamos en el ámbito propio de la educación: la amistad.

[186] Concluye Plutarco el tratado CDE con las siguientes palabras: «el saber escuchar es el principio de saber vivir bien» 48d.

VIDA ANÁRQUICA	VIDA RACIONAL
Ausencia de formación	Presencia de formación
Dependencia de las pasiones	Obediencia a la razón
Falta de respeto y temor a la divinidad	Seguimiento de la divinidad
Concibe la libertad como "ausencia" de autoridad	Concibe la libertad como "cambio" de autoridad: es libre el hombre que consigue quitar el poder a las pasiones y se lo da a la razón. «Pues únicamente aquellos que han aprendido a desear lo que deben, viven como quieren» CDE 37e.

La convicción de Plutarco es que, dejadas a su libre energía, las pasiones pueden producir desorden en el alma. El desorden de las pasiones produce la enfermedad del espíritu [187]. No es que esté afirmando la negación de las pasiones, sino su control mediante la facultad de razonar [188]. Por *razón* entiende Plutarco la puesta en juego de todas nuestras facultades, tanto sensitivas [189] como intelectivas [190], con la intención de encender "la propia luz interior". De este modo, el hombre que consigue sacar partido de todas sus "energías" o "potencialidades" es el *hombre inteligente*.

> «La inteligencia no es oro ni plata ni gloria ni riqueza ni salud ni fuerza ni belleza. ¿Qué es, entonces? Aquello que es capaz de hacer un buen uso de esas cosas y aquello por lo que cada una de esas cosas es agradable, magnífica y provechosa. Sin ella son inútiles, infructíferas y perjudiciales, y agobian y avergüenzan al que las posee.» (SF 99e13-f5).

Para ahondar en la explicación de la facultad de razonar, utiliza Plutarco la imagen del general del ejército. El general no es ni el soldado de infantería pesada, ni de infantería ligera, ni otros, sino:

> «"El que los manda y hace uso de todos ésos"» (SF 99e11-12).

Lo que, en definitiva, quiere decir Plutarco es que el hombre racional es el que sabe conducirse, el que tiene las riendas de su propia vida, o, en otras palabras, el

[187] Dice sobre desorden de las pasiones: «en cambio, los que padecen males psíquicos (...) tienen más actividad (...). Pues los impulsos son el principio de la acción y las pasiones son impulsos violentos. Por eso (...) cuando el hombre más necesita la soledad, el silencio y el aislamiento, le arrastran entonces a la intemperie y le dejan al descubierto las irritaciones coléricas, las rivalidades, las pasiones amorosas, las tristezas, obligado a actuar (...) de forma inadecuada a las circunstancias» PPC 501C-d.
[188] Cf. SF III.
[189] Cf. SF 98b10-13.
[190] Cf. SF 98f.

hombre con "juicio", es decir, el hombre *prudente*. La virtud de la prudencia es, pues, la sabiduría más necesaria del hombre en toda circunstancia y en toda actividad de la vida [191], y, por tanto, el objeto principal de la enseñanza.

> «Pues bien, es ridículo quien dice que el arte de disparar el arco, el de la infantería, el de los honderos o el de la caballería pueda enseñarse, pero que el de la estrategia y el de dirigir un ejército ocurre por el azar y a cualquiera, incluso sin haber aprendido. Es más ridículo aún, sin duda, quien pretende que solamente no puede enseñarse *la prudencia*, sin la cual no hay utilidad ni provecho en las demás artes.» [192]

El hombre inteligente es el prudente [193]. En otras palabras, podemos decir que el "hombre inteligente" es un *escultor*, un *constructor*, cuya obra es su propia vida [194]. El hombre es un "hacedor" de su propia vida, de modo que su educación es su "hacienda". La formación es un *arte* [195], y las obras de la educación son *hombres enteros* [196].

16.4. ¿Cómo enseñar la virtud?

Hemos visto que el hombre rectamente formado es aquel que, primero, pone en juego todas sus potencialidades, y, segundo, las pone bajo el mando de la facultad racional, que es, como dice Plutarco, el piloto que conduce la nave de nuestras potencialidades hacia un puerto. En esto consiste el aprendizaje de la virtud, cuyo eje más importante es la virtud de la prudencia. La consecuencia de este planteamiento es que la enseñanza debe consistir en el fortalecimiento de esas potencialidades, o, en otras palabras, en la forja del espíritu, o, como dice Plutarco, en la *forja del carácter* [197]. Pero, ¿cuáles son, en concreto, los valores vitales imprescindibles que hay que potenciar para hacer "hombres de carácter"? ¿Cuál es el "currículum básico" de la teoría de la enseñanza de Plutarco?

---

[191] «Ciertamente, *las artes* son, como dicen algunos, formas menores de la inteligencia, o mejor, *emanaciones de la inteligencia* y virutas de la misma *esparcidas entre las necesidades de la vida,* como se dice alegóricamente del fuego, que, dividido en porciones por Prometeo, se ha esparcido por todo el Universo. Y así, rota y cortada en pequeños fragmentos, la inteligencia se ha extendido a diferentes clases y artes.» SF 99c (el subrayado es mío).

[192] *Si la virtud puede enseñarse*, 440b (el subrayado es mío). En *Si las pasiones del alma son peores que las del cuerpo* (IV, 501c) dice Plutarco haciendo referencia a la prudencia, que nuestra navegación en la vida "naufraga y se arruina sin piloto y sin lastre".

[193] SF 99c; 501c.

[194] Cf. SF IV.

[195] SF 99a8.

[196] SF 99a1.

[197] EH 2f8. Cf. Aristóteles, *Ética* 1103a17.

16.4.1. Buscar "la justa medida de la vida".

A la hora de plantear qué tipo de "saberes" tiene que adquirir el hombre para alcanzar la virtud, Plutarco parte de una convicción fundamental: el saber puramente conceptual no "transforma" el espíritu, los imperativos no cambian las potencias. Ni las puras ideas ni los puros deberes mueven a la virtud. Los conceptos, como mucho, forman cabezas bien amuebladas, pero no mueven la voluntad. Los imperativos, como mucho, hacen personas obedientes, pero no transforman la voluntad.

La enseñanza ha de crear en el niño un "fondo" que le prepare para la virtud. Y lo primero que hay que hacer es fortalecer la salud del cuerpo, porque de ella depende el dominio del espíritu [198]. *Mens sana in corpore sano*. El objetivo no es educar el cuerpo en sí mismo y por sí mismo, sino favorecer el cultivo del espíritu. Segundo, hay que crear unas disposiciones básicas en el alma del niño. La enseñanza debe transmitir unas condiciones "temperamentales" básicas. Y el principio rector de esos valores básicos es la intención de conseguir que el niño *ame el saber y la verdad* [199]. El mayor cuidado ha de ser para el cultivo de la capacidad de *escucha* y la *curiosidad* por todo. Y, junto a esto, no fomentar el afán de vanagloria [200]. Por eso aconseja seguir el ejemplo de Pericles y Demóstenes, quienes en repetidas ocasiones negaban la invitación a hablar porque decían que no estaban preparados. No obstante, no hay que caer en el error contrario: la cobardía; por eso, cuando sea conveniente, el niño debe hablar con libertad y valor [201].

En tercer lugar, habla del cuidado que hay que tener especialmente en la edad de la adolescencia [202]. Dice Plutarco que en esta edad el joven necesita más cuidado y vigilancia, por el ímpetu de sus deseos [203]. Veremos que Montaigne, Locke y Rousseau

---

[198] De ahí la importancia de la gimnasia. No obstante, dice que conviene no cansar el cuerpo demasiado, pues el cansancio es enemigo de la educación. En esto sigue a Platón, R 537b.

[199] Cf. EH IX, EH XII.

[200] «En efecto, antes de llegar a la edad viril opino que no hay que decir nada sin preparación, pero cuando se consolida la capacidad del hombre, entonces éste, cuando se presente la ocasión, conviene que use libremente del discurso.» EH 6e.

[201] No conviene sobrecargar al alumno con trabajos excesivos: «así como las plantas crecen con un riego moderado, pero se ahogan con mucho agua, del mismo modo el alma crecerá con los trabajos moderados y con los excesivos se agobiará.» (EH 9b); «el descanso es el condimento de los trabajos. (...) En general, el cuerpo vive con la necesidad y la satisfacción, y el alma con el reposo y el trabajo.» (EH 9c). Necesario es también ejercitas la memoria «porque es el almacén de la educación, (...) Mnemósine es madre de las Musas» (EH 9d). No obstante, «es lo más sagrado acostumbrar a los niños a decir la verdad.» (EH 11c).

[202] En *Sobre la educación de los niños,* Plutarco se centra preferentemente en el cuidado de los niños, aunque habla también, en el capítulo XVI, de la adolescencia.

[203] Insiste (capítulo XVII) en la necesidad de elegir bien al maestro, y evitar a los falsos maestros o aduladores, y lo refuerza haciendo una llamada de atención a cuidar de las compañías de los jóvenes. Para tener cuidado de las perversas compañías, ejemplifica esta vez Plutarco por medio de algunos *enigmas* de

ahondarán en este tipo de saber. Este "valor vital básico" puede quedar expresado en el concepto "saber sobre el mundo". En cuarto lugar, Plutarco habla de la formación en las "artes liberales" (literalmente *enkýklion paideuma*), y advierte que la cima de todas estas disciplinas es la filosofía [204]:

> «Por ello, es necesario hacer de la filosofía la cabeza principal de toda la instrucción» (EH 7d).

Pero no afirma Plutarco la superioridad del saber filosófico por mero afán de erudición, sino porque proporciona un saber globalizador sobre el hombre. En síntesis, la filosofía es el conocimiento de nuestros propios límites; permite al hombre "conocerse a sí mismo", acceder a la justa medida de la vida.

> «Pero sólo la filosofía es remedio de las debilidades y sufrimientos del alma, ya que, por medio de ella y con ella, es posible conocer qué es lo bello y qué lo vergonzoso, qué lo justo y qué lo injusto, qué cosa, en resumen, hay que buscar y de qué cosa hay que huir: cómo se debe tratar a los dioses, a los padres, a los ancianos, a las leyes, a los extranjeros, a los magistrados, a los amigos, a las mujeres, a los hijos y a los criados; (...) y, lo más importante de todo: no estar demasiado contentos en la prosperidad ni demasiado tristes en la adversidad; ni ser desenfrenados en los placeres, ni apasionados y bestiales en la ira. Yo considero que éstos son los más importantes de todos los bienes que se derivan de la filosofía.» EH 7d-e.

No obstante, la filosofía debe apoyarse en el lenguaje poético. La poesía tiene un valor de "preparación" para la filosofía [205].

> «Por lo tanto –dice Plutarco-, los que van a dedicarse a la filosofía no deben huir de la poesía, sino que deben empezar a filosofar en la poesía, acostumbrándose a buscar y amar lo útil en el placer, y si no lo consiguen, a combatirla y rechazarla.» JEP 15f-16a.[206]

16.4.2. Cultivo de la voluntad.

Pitágoras, que son como una especie de refranes que el mismo Plutarco explica, por ejemplo: "no probar melanuros", "no saltes por encima de la balanza", "no dar la mano derecha a cualquiera", etc. (EH 12d-f).

[204] Cf. EH X.

[205] *Cómo debe el joven escuchar la poesía* (JEP). En Plutarco, parece que la poesía es "sierva" de la filosofía; aunque esto puede interpretarse en varios sentidos: la poesía es un saber superficial simplemente; o, la poesía es importante y necesaria, aunque superficial, pues hay que ir al fondo: el conocimiento de la verdad, y eso es ya filosofía. Yo lo voy a interpretar en el mismo sentido de Platón. En este sentido, de un lado, "en" el estudio de la poesía se empieza "ya" a estudiar filosofía. La poesía expresa en imágenes lo que la filosofía encierra en conceptos. Pero son las imágenes las que nutren nuestra alma, porque son las que van hasta el fondo del alma y logran conmoverla. Plutarco dice, además, que el joven disfruta de la enseñanza de la filosofía si está envuelta en el lenguaje poético, en las fábulas, en las sentencias poéticas, «en las doctrinas sobre almas, si están mezcladas con mitología» (JEP 14e).

[206] Concluye Plutarco el tratado: «sea conducido con un ánimo bien dispuesto, amistoso y familiar por la poesía hacia la filosofía» JEP 37a13-b.

La filosofía, por sí sola, no puede llegar a conmover el alma del joven. Debe "introducirse" o "mezclarse" con la "vid poética de las Musas" [207]. La poesía es, pues, «un arte mimético y una facultad análoga a la pintura» [208]. Muestra al joven "lo conveniente", "lo útil, "lo bello", y mueve su alma a la *imitación* [209]. No hay que perder de vista que la intención última del aprendizaje es que el joven "imite" *lo bueno*. Por eso, una buena parte del tratado *Como debe el joven escuchar la poesía* la dedica a cómo se logra este fin, con abundantes ejemplos de la literatura griega[210]. La clave para conseguir que el joven quiera imitar lo bueno reside en no hablar de la virtud como algo inalcanzable. La poesía debe presentar a seres de carne y hueso, con sus defectos y debilidades [211].

> «la poesía es imitación de caracteres y formas de vida de hombres no perfectos, ni puros, ni intachables en todo, sino sometidos a pasiones y opiniones falsas e ignorantes, pero que por buena disposición natural se cambian a sí mismos hacia lo mejor. Pues una preparación y una opinión así del joven, excitado y entusiasmado con las cosas bien dichas y bien hechas, y sin admitir las malas y rechazándolas, hará inofensiva la acción de escuchar.» (JEP 26a-b).

No obstante, el fin del proceso no es la poesía misma, sino la formación de la virtud, la formación de una "buena virtud", es decir, la adquisición de un "buen carácter". Y la poesía, por sí misma, no conduce a ello. En la poesía hay algo beneficioso y algo perjudicial para el joven [212]. Este es el sentido del proverbio que usa Plutarco: "mucho mienten los poetas" [213]. Por eso dice que el maestro debe velar para que el estudio de la poesía conduzca a la filosofía. En otras palabras, el maestro debe velar porque el joven estudie la poesía con *espíritu crítico* [214]. Así, Plutarco considera como condiciones temperamentales imprescindibles de la filosofía, la búsqueda de la verdad, y, junto a ella, el rechazo de toda forma de superstición, y, para ello, la virtud de la valentía:

---

[207] Cf. JEP 15e-f.
[208] JEP 17f.
[209] Cf. JEP VII. Plutarco dice que el motivo de acercarse a la poesía no es "la diversión", sino "la educación" (JEP 30e1).
[210] JEP IV: desacreditar los ejemplos malos y acreditar los buenos; JEP V: hacer ver que los buenos ejemplos conducen a la felicidad; JEP VI: qué entienden los poetas por "Týche" y "Moîra"
[211] «Por tanto, (...) acerquemos al joven a la poesía, para que sobre aquellos grandes y famosos personajes, no tenga la opinión de que eran, en efecto, hombres sabios y justos, reyes perfectos y modelos de toda virtud y rectitud.» (JEP VIII, 25d-f).
[212] Cf. JEP 15b.
[213] JEP 16a7-8; cf. Aristóteles, *Metafísica* 983a4.
[214] «Por tanto, en todas las cosas es útil también buscar (...) la causa y la razón del mandato. Pero a los poetas no hay que obedecerles como a pedagogos o legisladores, a no ser que su asunto sea razonable.» (JEP 28a-b).

«Por tanto, conviene no temblar cobardemente ni postrarse de rodillas ante todo, como se hace por la superstición, en un templo, sino acostumbrarse a proclamar valientemente que algo "no es justo" y "no es conveniente", no menos que "es justo" y "conveniente". (JEP 26b8-c1).

El ejemplo favorito de Plutarco, en este sentido, es Aquiles [215], evidentemente, acompañado de su maestro Fénix [216]. El ejemplo no es casual en Plutarco [217]. Su modelo de enseñanza es un "desarrollo" del espíritu griego, entendiendo "desarrollo" como un "ahondamiento", un sumergirse en él para recuperarlo y actualizarlo. Profundiza, en suma, en el ideal educativo clásico: "dominio de sí", "conversión" del espíritu, formación, virtud como forma suprema del conocimiento supremo [218]. No es otro el objeto del *eros* de Platón o de la *filautía* de Aristóteles:

«Pues es propio de un hombre sensato estar orgulloso de sí mismo y de la disposición de su ánimo, cuando es la mejor. Por lo tanto, si son conducidas todas estas cosas al conocimiento, se demuestra que toda forma de virtud nace de la razón y de la enseñanza.» JEP 32d13-e3.

16.4.3. Cultivo del sentimiento de admiración.

Ya vemos que forjar el carácter –encarnar la virtud- no es una cuestión de imposiciones externas, ni de puros conceptos. Abarca todas las potencias humanas, y, en consecuencia, supone un giro radical del modo de ser y de estar en el mundo. De modo que será posible formar algo nuevo si se consigue transmitir unas *capacidades básicas*. Así, educar significa cultivar un temperamento básico, o, como dice Plutarco, un temperamento filosófico. En el apartado anterior hemos puesto el acento en la relación de la voluntad con el talante filosófico. Ahora hay que subrayar su relación con la verdad. Y es que, en Plutarco, el deseo de imitar el bien está unido al *deseo de saber*

[215] Cf. JEP 26c; ver también 31a5.

[216] «Pues es necesario que un buen pedagogo sea, por su naturaleza, tal como era Fénix, el pedagogo de Aquiles.» EH 4a

[217] «Pero están muy a propósito (estos versos), ya que Fénix está enseñando a Aquiles qué es la ira y a qué cosa se atreven los hombres encolerizados, cuando no usan la razón ni obedecen a quienes les exhortan.» (JEP 26f9-27a2). Más adelante dice Plutarco refiriéndose a la educación en Homero: «En verdad, es una previsión admirable que un hombre que es propenso ala cólera y que es cruel e iracundo por naturaleza no se desconozca a sí mismo, sino que evite y vigile las causas y las prevenga de lejos con razonamiento para no caer involuntariamente en la pasión. Del mismo modo es preciso que se comporte el aficionado al vino con la bebida y el inclinado al amor con el amor.» JEP 31b-c). Plutarco redunda en el contenido "formativo" de esta educación: «En efecto, igual que a los caballos no se les pone freno en las carreras, sino antes de las carreras, del mismo modo los propensos a la violencia y los iracundos se deben encaminar hacia las dificultades controlándose antes con un razonamiento y disponiéndose a ellas de antemano.» JEP 31d).

[218] En este sentido: «sólo la virtud es algo apreciado por los dioses y es algo divino» (JEP 30f4-5); «el conocimiento es lo más divino y más regio, en el que descansa la máxima superioridad de Zeus, porque cree que las otras virtudes siguen a ésta.» (JEP 32a).

y al *deseo de verdad* [219], y este deseo se manifiesta en el sentimiento de *admiración*. Tenemos, pues, otro valor vital necesario: junto al espíritu crítico, el sentimiento de admiración.

Este sentimiento nace del *silencio* y de la *capacidad de escucha*. Por tanto, hay que educar al niño para hacerlo capaz de escuchar [220]. Y el objetivo es que el joven sea capaz de distinguir los "falsos discursos" de los que engendran virtud [221]. El temperamento (filosófico) consiste, en Plutarco, básicamente en el desarrollo de la capacidad de escucha y de la capacidad de trabajo. Habla expresamente de una actitud del espíritu "propicia" para engendrar la palabra, y, en consecuencia, la virtud, y una actitud del espíritu "nociva" [222]. La actitud que favorece el crecimiento del espíritu es aquella que permite "engendrar" una buena semilla en el alma. Por eso lo primero es facultarlo para «entregarse al que habla» [223], porque «en el uso de la palabra el recibirla es anterior al lanzarla» [224]. De ahí el especial cuidado para no alimentar la soberbia en el niño [225].

La escucha es una capacidad que se adquiere mediante el hábito y consiste en la posibilidad de conocer "lo que beneficia" a nuestra alma. Es decir, la escucha hace posible que el hombre pueda *estimar* lo bueno [226]. Habilita nuestro espíritu para estar *expectante* de lo bueno y bello de la vida.

---

[219] Esto lo desarrolla en: «Sobre cómo se debe escuchar», en *Moralia* I, Madrid, Ed. Gredos, 1992, 165-194. En adelante cito como "CDE". El tratado lo dirige Plutarco a un amigo, Nicandro. Es un tratado educativo en el que Plutarco da una serie de consejos con el objeto de que Nicandro, una vez que ha dejado de tener maestro y se introduce en la vida adulta, siga su propio camino, pero un camino de hombre libre. El tratado es, pues, es una exhortación, para que Nicandro continúa su ideal formativo, es decir, para que no abandone la virtud.

[220] Para Platón, es la luz la que fecunda el alma; para Plutarco, es la palabra la que siembra el alma. En consecuencia, el "giro interior" que hay que dar al espíritu en la educación es la capacidad de escucha. «En efecto, así como la luz para los que ven, también la palabra para los que oyen es un bien, si quieren aceptarla» (CDE 39e). Cf. Plutarco, *Mor.* 777f.

[221] «En efecto al mal muchos lugares y partes del cuerpo le permiten, introduciéndose a través de ellos, apoderarse del alma, en cambio para la virtud la única entrada posible son los oídos de los jóvenes, en el caso de que sean puros e inquebrantables a la adulación y se mantengan desde el principio no tocados por discursos vacíos.» CDE 38a.

[222] Cf. CDE IIIss.

[223] CDE 38f2.

[224] CDE 38e. «También se dice que la naturaleza nos dio a cada uno de nosotros dos orejas, y en cambio, una sola lengua, porque debe cada uno hablar menos que escuchar» (CDE 39b).

[225] La actitud que no favorece engendrar la virtud en el alma es el orgullo y la arrogancia. Por eso el educador debe corregir el aire presuntuoso del joven. Porque «para el joven un adorno seguro es el silencio, sobre todo, cuando, al escuchar a otro, no se altera ni se alborota (...), aunque el discurso no sea demasiado agradable» (CDE 39b). Tampoco favorece el desarrollo de la virtud, la envidia, la maledicencia y la mala voluntad (CDE V; ver también III,39a).

[226] «Ciertamente, el admirar, que es lo contrario de despreciar, es, sin duda, propio de la naturaleza más noble y pacífica» (CDE 40f).

«Por eso, es preciso que, uno, habiendo hecho un pacto con su deseo de escuchar frente a su deseo por la fama, escuche al que habla con actitud propicia y favorable, como si estuviera invitado a un banquete sagrado» (CDE 40b).

El que tiene capacidad de escucha aprende no sólo de las palabras de otros, sino también de sus errores, pero no para echárselos en cara, sino para que nos sirvan como ejemplos a nosotros; por eso cita Plutarco las mismas palabras que Platón:

«"¿Seré yo acaso igual que ellos?"» (CDE 40d) [227].

«(Aconsejo que) tomando *el discurso de otro como principio y raíz, lo desarrollen y amplíen*. Pues *la inteligencia* no necesita de relleno como un vaso, sino como la madera sólo de alimento, que crea *impulso investigador y deseo hacia la verdad*. En efecto, así como si uno necesita coger fuego de casa de sus vecinos, después de encontrar una lumbre grande y espléndida, permaneciera allí calentándose hasta el final, del mismo modo, si uno, acercándose hasta otro para beneficiarse de un discurso, no cree que es necesario *encender su luz interior y su propia inteligencia*, sino que, llenándose de gozo con la audición, permanece sentado cautivado, obtiene de los discursos sólo la opinión, como del fuego el otro se lleva sólo el color rojo y el brillo en su rostro, pero no ha logrado evaporar ni expulsar por medio del calor de la filosofía el moho y la tiniebla interior de su alma.» [228]

Insisto en que, para Plutarco, el objetivo último del saber es la incorporación de la virtud [229]. En el tratado *Cómo sacar provecho de los enemigos* [230] sostiene que incluso de la presencia de enemigos podemos sacar mucho beneficio [231]. Dice, además, que eso –sacar provecho de los enemigos- es propio del "hombre inteligente" [232]:

---

[227] La cita de Platón pertenece a *Alcibíades* I 133a (nota del traductor). Plutarco vuelve a citar esta misma frase de Platón en su tratado *Cómo sacar provecho de los enemigos* 88e; también en 129d y 463e

[228] CDE 48c-d1 (el subrayado es mío).

[229] Y, en este sentido, no sólo por ello es pedagógico el error de los otros; también nos ayudan a nosotros si tomamos las imperfecciones de los discursos de otros como un reto para mejorarlo: «Pues el hacer objeciones a un discurso ya dicho no es difícil sino muy fácil; pero el oponer otro mejor es, ciertamente, laborioso. Igual que aquel Macedemonio, que habiendo oído que Filipo había destruido Olinto totalmente, dijo: "Pero él no hubiera sido capaz de levantar una ciudad semejante".» (CDE 40d).

[230] Plutarco: «Cómo sacar provecho de los enemigos», en *Moralia* I, Madrid, Ed. Gredos, 1985, 303-325. (En adelante cito "PE").

[231] Dice Plutarco que nos ayudan tanto un buen amigo como los enemigos. «Por eso, Antístenes dijo muy bien que los que quieren salvarse necesitan amigos auténticos o enemigos ardientes. Pues los unos amonestan a los que se equivocan, y los otros, al censurarlos, los alejan del error.» (PE 89b). En otro lugar vuelve a repetir estas palabras: «el que desea salvarse debe tener amigos buenos o enemigos fogosos. En efecto, los unos enseñan, los otros los prueban.» (AM 74c). Además recomienda que «es necesario que los que carecen de una persona amiga que les amoneste soporten la palabra del enemigo que los odia, si muestra y reprende su vicio, considerando el hecho, pero no la intención del que habla mal de ellos.» PE 89c.

[232] Cita a Jenofonte para decir «que es propio de un hombre inteligente sacar provecho, incluso de los enemigos.» (PE 86c). El tratado está dirigido a su amigo Cornelio Pulcher, quien ha pasado a ejercer asuntos públicos, y, por ello, no le faltan enemigos. Para Plutarco, la actividad pública es uno de los principales motivo de enemistades; el otro gran motivo, tener amigos (cf. PE I).

> «Pues muchas cosas las percibe mejor el enemigo que el amigo, ya que "el amante se ciega ante el amado", como dice Platón» (PE 90a) [233].

Pero también advierte del peligro a que están expuestos los hombres con capacidad para la admiración, "los entusiastas", los que tienden a ver lo bueno y bello de la vida [234]; «los entusiastas y bondadosos sufren más daño» [235], pues «por buena voluntad y confianza hacia los que hablan admitimos, sin darnos cuenta, muchas opiniones falsas y perniciosas» [236]. El primer consejo que da Plutarco al respecto es no "fiarnos" de las "bellas palabras", y sí de las "bellas acciones" de los que hablan [237]; es decir, «dejarse guiar más por la manera de ser que por las palabras» [238]. Después, es necesario examinar los discursos "por sí mismos", al margen de la fama del que lo dice [239].

En suma, pues, la actitud de escucha crece con mucho esfuerzo y trabajo; exige, diría Platón, recorrer un camino largo y difícil, para "forjarse" en oro.

> «Por eso es preciso, quitando lo superfluo y lo vano de la expresión, perseguir el fruto mismo e imitar no a las que trenzan coronas, sino a las abejas. (...) (Estas) revoloteando con frecuencia sobre los prados de violetas, de rosas y de jacintos, llegan al tomillo, muy áspero y muy punzante, y en él se posan: *Preocupándose de la rubia miel.*» (CDE 41f)[240].

---

[233] El enemigo está siempre al acecho; como los buitres, son arrastrados por olores sucios, no captan los olores limpios y sanos. Podemos sacar provecho si "cuidamos más de nosotros mismos", siendo más reflexivos, no haciendo nada con indiferencia, para no dar motivo a habladurías (cf. PE III). La cuestión, pues, no es lanzarse sobre el enemigo, sino sobre uno mismo: «tú mismo sé un hombre, muéstrate moderado, sincero, y trata con amabilidad y justicia a los que tienen trato contigo. (...) Penetra en tu alma, examina tus puntos débiles» (PE 88c). Además, vemos más fácil los defectos en otros, que en nosotros mismos (cf. PE V). Aguantar las injurias del enemigo es, para Plutarco, una buena ocasión para templarse los ánimos; como Sócrates, que aguantaba a su mujer, irascible y difícil, para acostumbrar sus ánimos a ser paciente y a no indignarse (cf. PE VIII). Mucho más ánimo se alcanza si se consigue vencer el odio al enemigo (cf. PE IX). En este sentido cita unos versos de Píndaro: «(ése) tiene su negro corazón forjado de diamante o de hierro» (PE 91a; citado también en 558a).

[234] CDE VII.

[235] CDE 41a1-2.

[236] CDE 41a11-13.

[237] CDE 4a13-41b.

[238] CDE 31b6-7. «Pues todos estos vicios (que buscan más la expresión que hacer honor a los hechos) han creado, por una parte, una gran carencia de inteligencia y de buenos juicios y, por otra, una gran sutileza y palabrería en las escuelas, porque los jovencitos no observan la vida ni la actuación privada ni la actuación ciudadana del filósofo, sino que se dedican a elogiar expresiones y vocablos y la bella manera de exponer, no sabiendo ni queriendo averiguar si lo expuesto es útil o inútil, necesario o vacío y superfluo.» CDE 42d-e.

[239] CDE 41b-e.

[240] La cita del texto es de Simónides, según nota del traductor Para la creencia antigua, la abeja es un insecto profético, pues destila miel en la boca del os poetas. Así, la *Vita Ambrosiana*, en una de las biografías de Píndaro, narra un ejemplo de su niñez: cansado y dormido tras una cacería por el Monte de las Musas, el Helicón, una abeja llena su boca de miel y cera, como signo de que debe consagrarse al arte de la poesía Cf. Píndaro, *Odas y fragmentos*, Ed. Gredos, Madrid, 1984; datos tomados de la introducción general, página 9.

Recurre Plutarco a esta imagen para insistir en que no hay que fijarse en lo visible, sino en lo invisible. Ese es el motivo de la referencia a la abeja. Ésta ama "lo útil" para la vida, y sólo se adquiere con trabajo. Por eso, el filósofo es descrito también como «oyente amante del trabajo y sincero» [241]. En cambio, el zángano, busca "lo florido", lo superficial. Platón también utiliza esta imagen del zángano, como hemos visto. La distinción temperamental entre la abeja y el zángano reside en la capacidad de trabajo, pues, para Plutarco, no sólo trabaja el que habla, sino también el que escucha: éste colabora con el que habla [242].

16.5. Conclusiones.

1. Los padres tienen una implicación educativa ineludible:
    1.1. Son los primeros responsables de la educación de sus hijos.
    1.2. El primer deber educativo es elegir bien a los maestros de sus hijos.
2. La finalidad de la enseñanza es *forjar carácter* o, en otras palabras, hacer "hombres libres". La enseñanza no se reduce a una dimensión humana, sino a su totalidad, es decir, a la globalidad de sus potencias.
3. El hombre consigue la *libertad* cuando logra el *dominio de sí* (autarquía) mediante la ejercitación de la *razón* para poder conducirse a sí mismo en la vida (prudencia). Por tanto, el hombre libre es el "hacedor" de su vida, de modo que su educación es su "hacienda". En conclusión, afirma la vida entera del hombre dinamizada por una única y gran fuerza: la formación.
4. El "conocimiento" es de una condición tal que permite al hombre acceder a la justa medida de las cosas (mesura). Pero insisto en la índole del conocer: *conocer* los propios límites es *poseernos* a nosotros mismos (libertad).
5. El objeto de la enseñanza son las *semillas* que cimentan la razón. No es en absoluto un planteamiento de andamiaje sobre las estructuras cognitivas, sino una *dinamización* (encender, despertar, recordar, actualizar) de todas las capacidades del alma, con la finalidad de hacer al hombre capaz de buscar

[241] CDE 41f.
[242] Cf. CDE XIV. En este sentido insiste Plutarco en la correcta actitud del que escucha: «el sentarse derecho y firme con una postura correcta, la mirada fija en el que habla y disposición de constante atención, y una expresión en el rostro limpia y libre, no sólo de soberbia y de malhumor, sino también de otros pensamientos y preocupaciones.» CDE 45c.

los verdaderos valores de la vida. La inteligencia no necesita de relleno; hoy diríamos, no necesita de andamiaje, sino de impulso investigador y deseo de verdad.

> «[Aconsejo que] tomando *el discurso de otro como principio y raíz, lo desarrollen y amplíen*. Pues *la inteligencia* no necesita de relleno como un vaso, sino como la madera sólo de alimento, que crea *impulso investigador y deseo hacia la verdad*» *Sobre cómo se debe escuchar* 48c-d1 (el subrayado es mío).

6. La enseñanza tiene como objetivo transmitir al niño y al joven un *fondo* de posibilidades.
   - 6.1. Educar es fortalecer las *condiciones temperamentales* de su espíritu con la intención de prepararlo para la conducción autónoma (prudencia).
   - 6.2. Educar al hombre para que sea libre consiste en *prepararlo* para que ame el saber, para que busque la verdad.
   - 6.3. Por eso Plutarco resume el currículum básico en la *curiosidad* o *saber escuchar.* El "currículum básico", o sinfonía que suena en todo el proceso de la enseñanza, es el amor a la verdad.
7. Los valores existenciales (currículum básico) que hay fortalecer en el alma del joven son:
   - 7.1. Fortaleza física. *Mens sana in corpore sano*.
   - 7.2. Fortaleza espiritual.
   - 7.3. "Saber sobre el mundo".
8. En Plutarco, el currículum básico se resume en la "filosofía" como conocimiento de los justos límites de la vida, e incluye el cultivo de:
   - 8.1. La curiosidad.
   - 8.2. El espíritu crítico.
   - 8.3. La admiración.
   - 8.4. Y, sobre todo, la referencia a la virtud.
   - 8.5. Pero son valores que no se adquieren sin
     - 8.5.1. Capacidad de escucha.
     - 8.5.2. Capacidad de trabajo.
     - 8.5.3. Humildad.
     - 8.5.4. Valentía.
     - 8.5.5. Etc.

Capítulo 17

AGUSTÍN DE HIPONA

La verdad interior

Introducción

Vimos en la parte anterior que en Agustín el proceso de enseñanza se articula en torno al Maestro-interior. En este capítulo no estudiamos ya la *relación* entre Maestro y hombre, sino el resultado de la relación, es decir, aquello que el Maestro-interior obra en el *hombre-interior*.

17.1. Enseñanza como formación de la voluntad.

No hay que perder de vista el objetivo central de la educación para Agustín. La enseñanza se resume en un ofrecimiento al hombre de un máximo de libertad. La finalidad de la enseñanza es, pues, la perfección, o, en otros términos, la elevación de todas las potencialidades humanas en un proceso de entrenamiento espiritual.

El contexto de sentido de su teoría de la enseñanza es la "educación de la virtud" propia del clasicismo. De nuevo, como en el mundo griego, nos encontramos con la idea de la educación como *morphosis*. El objetivo de la enseñanza es, pues, "dar forma" a la voluntad, "girar" la voluntad hacia la virtud. El problema de la enseñanza en Agustín, como en Platón, es si el hombre es capaz de *querer el bien*.

> «Es de gran importancia saber cómo es el querer del hombre, porque, si es desordenado, sus movimientos serán desordenados, y si es recto, no sólo serán inculpables, sino hasta loables.» CD XIV, 6. [243]

La educación, pues, se enfrenta con el problema de la existencia humana en su globalidad. No afecta a una de las dimensiones humanas, sino a su conjunto, al hombre

---

[243] Recuerdo que con "CD" cito a *La Ciudad de Dios* de Agustín.

entero. La cuestión es si el hombre es capaz de mantener en "orden" su ser, es decir, si es capaz de regirse a sí mismo, para ser responsable ante sí y ante el mundo. El término clásico que sirve para definir la capacidad de "dirección" propia, para introducir el "orden" en nuestro ser y, por tanto, para ejercer un uso autónomo ante el mundo, es la *razón*. Ésta es la facultad rectora del mundo interior del hombre porque es la fuerza capaz de mantener todas la fuerzas interiores –deseos y pasiones- en su justo lugar. No es que Agustín niegue las pasiones humanas. Lo que dice, como dijo Platón y Plutarco, es que, para no dominar al hombre, deben estar supeditadas a la razón [244]. Es decir, el problema de la pasiones no es que deben dejar de existir. Agustín niega expresamente la "impasibilidad" del alma [245]. El problema es que han de ser "conducidas" rectamente [246]. En definitiva, las pasiones son buenas sólo si están dirigidas "racionalmente" hacia la "salud del hombre" [247].

> «En conclusión, el querer recto es el amor bueno, y el querer perverso, el amor malo. Y así, el amor ávido de poseer el objeto amado es el deseo; la pasión y el disfrute de ese objeto es la alegría; el huir lo que es adverso es el temor, y el sentir lo adverso, si sucediere, es la tristeza. Estas pasiones, pues, son malas, si es malo el amor, y buenas, si es bueno.» CD XIV, 7.

La rectitud de las acciones depende, pues, de la "autoposesión", es decir, del control del hombre sobre sus propias pasiones. Las afecciones del alma deben estar regidas por la voluntad [248]. Esto supone una visión esperanzada del hombre y de la vida humana, pues afirma, en el fondo, la fuerza de la voluntad sobre el infortunio de las pasiones. El hombre es capaz de ser responsable ante su destino. Este mismo es el objetivo de la clásica "educación de la virtud". Vimos que Platón refiere la cuestión a la posibilidad de girar el alma hacia la idea del Bien. Esto mismo hace Agustín, sólo que éste no llama a la idea suprema Bien, sino Dios [249].

---

[244] «Pero, dirigidas y enderezadas por la recta razón estas afecciones hacia su fin propio, ¿quién osará llamarlas enfermedades del alma o pasiones viciosas?» 9,3.

[245] Cf. CD XIV, 9,4.

[246] Sobre pasiones cf. CD 9,4-6.

[247] Vimos que también para Platón lo que convierten en buenos los deseos y las pasiones es la "querencia del bien", es decir, que el espíritu "fije" su mirada en la idea del Bien.

[248] A partir del capítulo 11 de la *Ciudad de Dios*, empieza a hablar de la caída de del Primer hombre. Es en el 13 donde dice que el problema del mal, del pecado, está en la voluntad: «Sin embargo, comenzaron a ser malos (los primeros hombres) en lo interior para despeñarse luego a una desobediencia formal, porque no se hubiera consumado la obra mala de no haber precedido la mala voluntad.» 13.1. Evidentemente, está en el contexto de la educación, porque más adelante, en el mismo párrafo, utiliza la imagen del cultivo del árbol: «Luego la obra mala, es decir, la transgresión, el comer del fruto prohibido, la hicieron quienes eran ya malos, porque el mal fruto, como es esa acción, no lo produce sino el árbol malo.» 13.1.

[249] Para Agustín la cima de la "querencia del bien" está en el cristianismo; o, en otros términos, el cristianismo asume lo que había descubierto la tradición griega. De modo que mantiene el problema de la

> «Por eso el hombre que vive según Dios y no según el hombre, precisa ser amador del bien y, en consecuencia, odiador del mal. Y (...) el que vive según Dios debe un odio perfecto a los malos. Su odio ha de mantenerse en esta línea: que ni odie al hombre por el vicio ni ame el vicio por el hombre, sino que odie al vicio y ame al hombre. Sanado el vicio, quedará únicamente lo que debe amar y nada de lo que debe odiar.» CD XIV, 6.

Este texto define la "vida según Dios" de modo semejante a como Platón define la vida del "hombre filosófico". Vimos que el temperamento filosófico es un entrenamiento del espíritu para ser capaz de buscar la verdad y de querer el bien, lo que entraña, en contrapartida, un odio o repugnancia de la mentira. Esto mismo afirma Agustín: el odio no está dirigido al hombre, sino al vicio.

En conclusión, la enseñanza consiste en el entrenamiento –formación- de las capacidades espirituales, para hacer al hombre "libre de" sus tendencias interiores, dándole la posibilidad de comprender el "sentido" de las acciones (libertad para). Así, pues, enseñar es estimular al hombre para que sea consciente de su responsabilidad ante la vida y ante el mundo. La libertad es una posibilidad que hay que conquistar mediante un trabajo lento y costoso. La enseñanza, pues, debe consistir en el cultivo de la virtud. Y cultivo implica formación de un temperamento "base" que fortalezca su espíritu para hacer capaz de razón –es decir, de conducción autónoma de sí-.

17.2. La vía de la interioridad.

Hemos situado a Agustín en el contexto de la "educación de la virtud". Pero su planteamiento no es la mera reproducción del ideal clásico. Agustín lleva cabo una *radicalización* de este planteamiento por lo que podemos llamar la *vía de la interioridad*. ¿Qué significado tiene el término "radicalización de la educación de la virtud"? De sobra es sabido que la educación clásica pretende formar la voluntad del hombre para que, por sí misma, sea capaz de querer "lo que le humaniza", "lo que le hace más hombre". El ideal del clasicismo es la perfección, llevar al hombre hasta el máximo de sus posibilidades. Pues bien, esto se propone Agustín, y lo radicaliza, es

formación en la virtud. Pero como las Escrituras llaman "caridad" a la virtud suprema, Agustín adopta el término "formación en la caridad". No obstante, subraya que el objetivo es el mismo: "querer el bien". «De aquel que tiene propósito de amar a Dios y al prójimo como a así mismo, no según el hombre, sino según Dios, se dice que es de buena voluntad por ese amor. El nombre más corriente de ese afecto en las sagradas Letras es el de caridad, pero lo llaman también amor. El Apóstol dice que el elegido para regir el pueblo según su voluntad debe ser amador del bien.» CD XIV, 7.

decir: el objetivo de Agustín es presentar un "programa educativo" que oferta al hombre la posibilidad de una *plena posesión de sí*. En otras palabras, la teoría de la enseñanza de Agustín es un camino de perfección mediante la libertad.

Es un programa ideal, pero el problema del "ideal" es siempre la posibilidad de realización. ¿Cómo plantea Agustín la realización de esta formación? Mediante la *interioridad*. El camino de la libertad es un camino interior [250]. El hombre es libre cuando encuentra en sí mismo la verdad. Por tanto, el objetivo es la *verdad interior*. Y se realiza mediante la *duda*. En el capítulo décimo del diálogo *De Magistro* habla Agustín del beneficio que tiene *la duda* para el alma. Lo que hace Agustín con su amigo en el transcurso del diálogo no es otra cosa que cuestionar las creencias o convicciones que posee.

> «De buena gana escucho tu duda; ella me muestra que tu espíritu no es temerario, lo que es el mejor medio de conservar la paz. Pues lo más difícil es no perturbarse absolutamente cuando las convicciones, que manteníamos con satisfacción se debilitan y como que son arrancadas de nuestras manos en el calor de la disputa. Por lo cual, así como es justo ceder ante las razones bien consideradas y examinadas, así también es peligroso tener lo desconocido por conocido. Porque hay el temor de que vengamos a caer en tal aversión o miedo de la razón, que no demos fe ni a la verdad más clara, puesto que muchas veces viene a tierra lo que presumíamos había de permanecer firmemente.» (Mag. 10,31).

En este texto podemos señalar varias de las características del pensamiento. La primera hace referencia al valor de pensar. Esto mismo lo subrayara Platón del temperamento filosófico: amor a la verdad y repudio de la mentira. Para decir sí a lo que es verdad y no a la mentira, hay que tener valor. Por tanto, a la verdad no se accede sólo con la inteligencia. Pensar es una actividad que implica la puesta en forma de todas las potencias interiores. Y el buen estado de forma del espíritu se manifiesta en el valor. No habla Agustín de la temeridad de espíritu: *también es peligroso tener lo desconocido por conocido*. El valor da al hombre la posibilidad de "mesura", es decir, de juzgar rectamente la realidad, de dar a cada cosa "su peso" real. Es ésta potencia del espíritu la que permite al hombre el *rechazo* del espíritu sectario y del fundamentalismo y del fanatismo.

[250] Se puede decir que la interioridad es un "descubrimiento" de Agustín. Platón hace una contraposición entre lo "inferior" y lo "superior", y afirma la importancia de éste frente a aquél. En cambio Agustín contrapone lo "externo" a lo "interno", y subraya el mayor valor de éste; aunque, para Agustín, lo interior remite a lo Superior.

Pero también subraya la importancia de incorporar, a la vez que el valor de enfrentarse a la realidad sin miedo, la "imperturbabilidad" del alma. Parece evidente que Agustín está haciendo referencia a una experiencia vital: ha asumido firmemente una "cosmovisión" (el maniqueísmo); y ha sufrido el derrumbamiento de todas sus convicciones. No es tan ingenuo como para decir que la crítica es una actividad sencilla. Sabe que el hombre no puede estar sin convicciones, pues sin ellas se desequilibran sus puntos de apoyo, y anda como perdido por el mundo, sin referencias, y con el alma seca. Por eso dice que *lo más difícil es no perturbarse absolutamente cuando las convicciones, que manteníamos con satisfacción, se debilitan y como que son arrancadas de nuestras manos*. Hay, pues, que armarse del arma de la imperturbalidad, porque, de lo contrario, el hombre no tiene fuerza para aguantar en pie [251].

Pero falta todavía reseñar el elemento que contextualiza este orden de cosas: la duda. El hombre es un proceso de búsqueda de verdad, proceso que entraña valor –para repudiar la mentira y afirmar cualquier gramo de verdad, se halle donde se halle-. Y el primer rasgo del valor es la fortaleza para criticar nuestras propias creencias. No obstante, el escepticismo en Agustín es sólo un método. Es el camino de acceso a nuestra interioridad. Siempre teniendo presente que la meta no es la duda. La duda tiene la función de ayudarnos a que nosotros reasumamos la realidad por nosotros mismos. Pero la meta es asumir la realidad.

Por tanto, el camino que propone Agustín para hacer al hombre capaz de sí y capaz de descubrir plenamente la realidad es la *interioridad*. No se trata en absoluto de una subordinación "interior" de la facultad racional a una "verdad-externa-superior". Continuamente insiste en *De Magistro* en el poder de la razón, lo que muestra que para Agustín la filosofía no es sierva de la teología, sino que hay una fusión. Lo que, en definitiva, propone Agustín es que el hombre verdaderamente libre es el que fundamenta su libertad en el *interior*, es decir, en verdades interiores. La verdad no está en ninguna secta, ni existe en el mundo-exterior. La verdad existe en el interior del hombre, es un descubrimiento personal, y el hombre no accede realmente al mundo hasta que no la descubre en sí misma, y, en consecuencia, hasta que se entrena para descubrirla.

Así, pues, la enseñanza consiste en hacer al hombre capaz de buscar la verdad, sabiendo que es la verdad interiormente descubierta lo que hace al hombre libre. La

[251] El término "imperturbabilidad" no ha de entenderse en este contexto como "no afectación de las pasiones" , sino como "serenidad" del alma en su proceso de búsqueda de la verdad.

libertad no es sólo una auto-posesión –autodominio o control racional de las pasiones- sino también el que recrea la realidad en sí –descubrimiento de la verdad en el interior-. En mi opinión, existe aquí una línea de continuidad en la concepción de la virtud desde Homero. En éste el héroe es el que conoce una verdad superior y es capaz de entregar su vida por ella. En Platón, la verdad es la fuerza de la razón, que adquiere el "hombre filosófico" cuando fija la mirada en el Bien; en Agustín, la libertad máxima del hombre frente a su mundo nace de la "verdad interior", porque no sólo genera convicciones, sino también, y sobre todo, genera realidad. Posteriormente dirá Descartes, aunque evidentemente dentro de otro sistema filosófico, que el método de acceso a la verdad interior es la duda, y Rousseau apostillará que en el interior el hombre siente certeramente el mundo y lo recrea.

17.3. El conocimiento de la virtud empieza por la impresión de realidad.

Siguiendo con el plan de entrenar la agudeza del alma, hace Agustín –en *De Magistro*- una distinción muy simple: una cosa es «el signo» ("hombre") y otra «lo que el signo significa» [252]. Quiere insistir con ello en que lo importante del lenguaje es su referencia a la realidad. El problema de la enseñanza no consiste en conocer lo que la palabra hombre significa, sino en *ser* un hombre –entiéndase: consiste en ser *mas hombre*-. Dice Agustín, además, que esta tendencia del alma (intencionalidad) es una ley impresa en el alma, es una *ley de la razón*:

> «es la ley de la razón, escrita en el fondo de nuestro espíritu, que ha despertado tu atención. (...) (Y) en virtud de esta regla de lenguaje ya convenida, que el espíritu se dirige hacia las cosas que significan las sílabas (...)» (Mag. 8,24).

Así, pues, la ley impresa en el alma es la "referencia a"; el hombre es un ser referido a la realidad:

> «ves ciertamente cuánto menos se han de estimar las palabras que aquello para lo cual nos servimos de ellas, puesto que el uso de las palabras debe ser antepuesto a las palabras mismas, pues las palabras son para que nosotros usemos de ellas, y usámoslas para enseñar.» (Mag. 9,26).

[252] Mag. 8,24.

Husserl definirá esta ley del espíritu como “intencionalidad”; Zubiri dirá que el hombre es un ser en “abertura radical a la realidad”, Rousseau, que el hombre es un ser “afectado” por el mundo.

> «Opinas, pues, que es de más valor el conocimiento de las cosas que los signos de las mismas. Por lo que el conocimiento de las cosas que se significan ha de anteponerse al conocimiento de los signos, ¿no te parece?» (Mag. 9,27).

De este modo, el hombre no encuentra su beneficio en el lenguaje, sino en la realidad. Esta reflexión la sitúa Agustín en el contexto del “recuerdo” como forma de conocimiento [253]. Recordar, aquí, no indica una pura retención en la memoria de lo dicho, sino que es un “guardar” en el interior. Y un guardar “activo”, de tal modo que la palabra interiormente “retenida” llega a *germinar* el alma. ¿No es éste el objetivo de la escucha de Plutarco? En síntesis, recordar implica en Agustín, primero, un proceso activo de formación; y, segundo, un proceso que tiene como meta *reasumir la realidad con ojos propios*. La referencia al recuerdo la hace Agustín en el contexto de la educación. De hecho, lo que hace con su amigo, Adeodato, en el transcurso del diálogo *De Magistro* es un *entrenamiento*. El diálogo que mantiene con su amigo es *formación*, en el sentido pleno de la palabra. Es lo mismo que Platón se propone con sus “diálogos”: entrenar el alma para que el joven sea capaz de enfrentarse a la realidad.

Con ello está expresando Agustín que la forma de “conocimiento suprema” –en que consiste la enseñanza- es la *virtud*. Es decir, no hay diferencia entre “conocer” y “poseer-incorporar” lo conocido. En suma, el hombre no conoce para hacer con las palabras juegos malabares en su cabeza, ni para hacer fuegos pirotécnicos, sino para *ser más* [254]. Y dice Agustín, además, que enseñar es ayudar al joven para que sea capaz de “ser más” mediante un entrenamiento de todas sus potencias.

> «Y, no obstante, si dijese que hay una vida bienaventurada y eterna, adonde, con la ayuda de Dios, esto es, de la misma Verdad, deseo seamos conducidos por ciertos escalones apropiados a nuestro débil paso, temería aparecer ridículo entrando en este camino tan sublime por el examen de los signos, más bien que de las cosas que ellos representan. Por tanto, me perdonarás si me detengo contigo en consideraciones preliminares, no por jugar, sino por ejercitar las fuerzas y agudeza del entendimiento, con

[253] En el capítulo octavo del *De Magistro*, y después de que Adeodato hiciera el resumen de lo hablado, dice Agustín: «Bien has recordado...» (Mag. 8,21).

[254] Y es que para Agustín el beneficio del hombre no está en las palabras, sino en la realidad misma. El uso debido del lenguaje es el beneficio para el hombre. En otras palabras, el beneficio del hombre, que es poseer la realidad, consiste en *poseer la virtud*: «conocimiento de la virtud y no poseerla es un suplicio» (Mag. 9,28).

las cuales podamos, a más de soportar, amar el calor y la luz de aquella región en que la vida es bienaventurada.» (Mag. 8,21).

17.4. Reasumir la realidad desde el principio de subjetividad.

Ya hemos dicho que la finalidad de la educación es el cultivo del "hombre interior". Lo que hacemos cuando nos educamos es, en última instancia, "recordar", es decir, despertar las semillas que están en nuestra alma [255]. Pero, ¿qué se produce en el alma cuando se "despiertan" esas semillas? ¿Qué cambia en el alma cuando el hombre "conoce" o "posee" lo conocido? Concluye del siguiente modo el capítulo primero del *De Magistro*, capítulo que contextualiza el propósito de sus intenciones:

> «por el hecho de meditar las palabras –bien que no emitamos sonido alguno-, hablamos en nuestro interior, y que por medio de la locución lo que hacemos es recordar, cuando la memoria, en la que las palabras están grabadas, trae, dándoles vueltas, al espíritu las cosas mismas, de las cuales son signos las palabras.» (Mag. 1.2).

Para Agustín, en el acto de conocer acontece que «vuelven al espíritu las cosas mismas». Este es el acto supremo de libertad. Pero este "acto" en que consiste el conocimiento es dinámico. Es decir, el conocimiento se adquiere mediante un proceso. Y un proceso que es "formativo", pues por medio de él llegamos a "poseer la realidad"; en este proceso nos damos "forma" a nosotros mismos. Por tanto, la entraña misma del conocimiento es formativa. Y éste mismo es el problema de la enseñanza. Enseñar es posibilitar que el hombre se abra a la realidad. El *acceso a la realidad* no es una actitud "espontánea" en el hombre, sino que requiere *esfuerzo y entrenamiento*, formación, en suma. Hasta aquí la tradición griega: accedemos a la realidad desde la conversión del alma, con lo cual sitúa la "formación" como un camino largo y costoso.

Pero Agustín sostiene que no sólo conocemos una realidad superior a nosotros, sino que la conocemos "dentro de nosotros mismos" (vía de *interioridad*). La vía de acceso a la realidad es el interior mismo del hombre. La verdad nace del interior. No es está una proclama del subjetivismo, sino, en todo caso, un rechazo absoluto del fundamentalismo. No existe una única vía de acceso a la realidad –mediante el acatamiento de dogmas-, sino tantas como subjetividades hay. Pero, repito, no es que Agustín diga que el sujeto "crea" la realidad (subjetivismo), sino, más bien, que el

[255] Despertar ese "olor divino", o esa "huella" de Dios que decía Clemente de Alejandría.

sujeto "re-crea" la realidad. La realidad en sí misma permanece en la oscuridad, hasta que un sujeto "la ilumina" y le da forma [256]. Es esta teoría la que ha librado al cristianismo del fundamentalismo. No existe "una" única interpretación, sino "una" Verdad que va siento descubierta a lo largo de la historia a través de "interpretaciones" sucesivas. Incluso los Escritos Sagrados son interpretaciones: Evangelio "según"... En resumen, lo que hace Agustín es afirmar el valor sagrado de cada individuo, como dirá Hegel en sus *Lecciones de filosofía de la historia* y como afirmará más tarde el Romanticismo.

Cada individuo está dotado de una interpretación única de la realidad. En consecuencia, sólo son *palabras verdaderas*, como dirá Unamuno, las que nacen del alma, las que son arrancadas a nuestro mismo ser.

17.5. Enseñanza como *morphosis* interior.

La libertad es un camino por hacer. El hombre es *morphosis*, un entrenamiento continuo por "ser más", por superarse. Y esa formación no es meramente conceptual, sino un recomposición de todas las estructuras psíquicas, incluidas las cognoscitivas. Por eso enseñar es *despertar el hombre interior, volver el oído (la mirada en Platón) hacia los consejos del Maestro interior*. Enseñar es hacer posible que el hombre posea la virtud, hacerlo capaz de libertad. En Agustín, hay una "fusión" entre filosofía y teología desde la óptica de la *morphosis*. De tal manera que bien es cierto que la teología es el saber supremo, pero no es menos cierto que se alcanza esa realidad si nos forjamos un temperamento filosófico; parafraseando a Hegel: no se posee la realidad de la teología sin el trabajo del concepto.

Esa fusión se concreta en la adopción del diálogo como forma literaria. En este recurso es bien claro que Agustín pretende lo mismo que Platón: entrenar el espíritu para que se enfrente a la realidad por sí mismo. Las afirmaciones que podría decir Agustín, sin más, en forma de doctrina, las va exponiendo a su amigo-alumno Adeodato con paciencia para que las asuma él mismo. El diálogo de Agustín, como el de Platón, mantiene el entendimiento en vilo, examinando pausadamente cada afirmación, no

[256] Evidentemente, con la "ayuda" o enseñanza del Maestro-interior.

dejando ningún cabo suelto, y, una vez resuelto un paso, avanza al siguiente, hasta llegar donde se propone [257].

Recapitulando, la formación es, en primera instancia, un cuidado del alma, un entrenamiento continuo por frenar unas tendencias y fortalecer las más elevadas. En segundo lugar, y una vez conseguido el "autodominio" (controlar las tendencias que no dan salud), podemos *ver la realidad realmente*, podemos ver las cosas tal y como son. Por eso dirá Agustín en *La Ciudad de Dios* [258] que la actitud intelectual suprema es la humildad. El yo pasa a un segundo plano, y, así, se *abre* para dejar pasar la realidad por él, para comprender a los otros y para comprender las circunstancias. La soberbia es una imposición de nuestros deseos sobre el mundo. En tercer lugar, la posesión de la realidad no es un mero movimiento pasivo, de afectación. Conocer no sólo es "sentir el mundo", dejar que nos afecte, sino también no dejar que nos supere (imperturbabilidad). La verdad interior lleva sí la capacidad de superar las circunstancias. Las circunstancias nos dominan a nosotros cuando no somos dueños de nosotros.

Insisto en las dos ideas principales de la enseñanza en Agustín: primero, la formación es un esfuerzo, una conversión: nosotros somos nuestro principal problema, y, en concreto, autodominio. En segundo lugar, la palabra verdadera y la justicia en el mundo debe nacer de "ese fondo de intimidad"; en otro sentido, si no hay "formación" hay mentira, el hombre se deja arrastrar por sus tendencias, y no hay verdadera justicia en el mundo (soberbia); sin formación, aun por muy buena voluntad que crea tener el hombre, existe "mi" justicia, pero no "verdadera justicia".

En suma, la enseñanza tiene por finalidad potenciar al máximo la autonomía del sujeto. No estamos en un concepto de inteligencia solipsista, sino en la potenciación de las capacidades individuales con la intención de que se abra a la realidad, y se responsabilice de ella, y la transforme realmente. Sin esa transformación interior no hay verdadera transformación y recreación del mundo. Por eso Agustín es un gran

---

[257] Dice Agustín: «¿Te acuerdas qué rodeos hemos dado para llegar a tan poca cosa? Porque desde que luchamos de palabra entre nosotros –y lo hemos hecho durante mucho tiempo-, (...).»; a lo que contesta Adeodato: «Yo ciertamente quisiera que, después de tantos rodeos y vueltas, hubiéramos llegado a una cosa cierta» (Mag. 10,31). También Glaucón –en *La República* de Platón- se inquieta porque no llega a lo importante de la cuestión. Lo que quiere, como Platón, es formar en su dialogante, y en el lector, un temperamento filosófico. Continuamente hace referencia Agustín a cómo va asumiendo el pensamiento Adeodato, por ejemplo: «Estoy enteramente complacido de verte explicar tu pensamiento sin hacer concesiones.» (Mag. 9,28). Como hiciera Platón en sus diálogos, Agustín. después de pedir el resumen de lo dicho a Adeodato, dice: «Bien has recordado...» (Mag. 8,21). Así como Platón aplica a sus alumnos-amigos las características del temperamento filosófico que intenta esculpir en sus alma, y en concreto la importancia de la memoria, también Agustín aplica a su alumno-amigo (temperamento) lo mismo que ha dicho al principio sobre el recuerdo-memoria.
[258] Cf. CD XIV.

inspirador de las reformas sociales a través del camino de la interioridad, como verá Erasmo y Luis Vives. Y por eso Agustín es un clásico como lo pueda ser Platón.

17.6. Conclusiones.

1. La finalidad de la enseñanza es convertir al hombre en un ser libre. La enseñanza es ofrecimiento de libertad, y, por tanto, engloba al hombre en su totalidad.
2. La libertad es entendida, primero, como posibilidad de autodominio, o *control de* las fuerzas inferiores mediante la razón; el hombre llega a ser libre cuando es "dueño de sí", y es dueño de sí cuando mantiene sus potencia bajo control. Segundo, el hombre llega a ser libre cuando es *libre para* buscar la verdad y querer el bien. En suma, la libertad consiste en la posibilidad de comprender el "sentido" de la vida y de las acciones.
3. La razón es una posibilidad de la libertad. Pero la "razón" no es una sustancia o cosa que se pueda utilizar, como si fuera un instrumento. Es una forma de ser y de estar que hay que alcanzar.
4. Por tanto, educar es crear la posibilidad para que el hombre llegue a ser racional (= dueño de sí, autonomía). Es transmitir al hombre la capacidad de libertad, mediante el cultivo de todas las potencias –temperamentos básicos del espíritu-.
5. El método de la enseñanza –o camino para ir fortaleciendo el espíritu- es la duda. Ésta es el camino, no el fin. La intención de la duda que es el hombre reasuma reasuma, por sí mismo, la realidad.
6. El objetivo llegar a la *verdad interior*: llegar a conocer el peso real de las cosas (mesura) por convicción (no por fundamentalismo).
7. Así, pues, el hombre es libre –tipo ideal de hombre, o "talla máxima de lo humano"- cuando
   7.1. Se abre a la realidad con sus propios ojos, no con doctrinas. (Fijar la mirada, aprender a mirar,...).
   7.2. Se responsabiliza de la situación (querencia de bien).
   7.3. Y, en última instancia, es capaz de encontrar sentido y *superar*. El hombre libre es el que es capaz de recrear el mundo.

8. En resumen, en Agustín el camino de la libertad es el camino de la verdad.

Capítulo 18

MONTAIGNE

Mantener la vida en sus *justos y naturales límites*

Introducción

Montaigne es el autor que recupera, en los albores de la conciencia moderna europea, la necesidad de ceñir la educación al beneficio existencial. Advierte que la enseñanza debe ser una respuesta a las necesidades mismas de la vida. Sus reflexiones han inspirado fructíferamente a pensadores posteriores. Abordamos aquí el "currículum básico" de su pedagogía.

18.1. El cuidado de los padres.

Sobre la educación de los hijos [259] es el texto más rico para analizar la idea de enseñanza de Montaigne. El contexto de este ensayo es la educación familiar. Es un escrito en forma de consejo a los padres, con la intención de dar las notas esenciales de la correcta educación de sus hijos. Y es que, para Montaigne, los primeros responsables de la educación son los padres. No obstante, por sí mismos los padres no pueden llevar a buen puerto la educación de sus hijos. Necesitan la ayuda de un preceptor. La salud espiritual del niño precisa de un arte que entraña gran dificultad, y no puede dejarse al buen entender de cada uno.

> «Es también opinión sabida de todos que no es razonable educar a un niño pegado a sus padres. Este amor natural enternéceles demasiado y ablanda incluso a los mejores; no son capaces ni de castigar sus faltas ni de ver que le educan severamente como es conveniente a veces» EH., 206.

[259] Montaigne, *Ensayos* I, 197-235. En adelante citamos como "EH".

«Y además con la presencia de los padres, se interrumpe e impide la autoridad del educador, que ha de ser soberana para él.» EH., 207.

Montaigne considera que la actividad del maestro es necesaria para garantizar la buena educación del niño. La implicación afectiva que los padres tienen con sus hijos origina blandura e indulgencia, impidiendo la correcta formación. Por eso es de padres sabios confiar a sus hijos a un maestro de confianza. Los consejos que Montaigne da a los padres en este ensayo están dirigidos, en su mayor parte, a la elección del preceptor. Es un ensayo donde se diseñan las características del maestro ideal, como hemos visto en la parte primera de este trabajo. Ya que está en juego la salud espiritual del niño, la primera autoridad para el niño debe ser la del maestro. No significa que sea la única autoridad, ni que sea absoluta. El padre, obviamente, es el que tiene la última palabra, la última responsabilidad sobre su educación de su hijo. Pero es el maestro el que debe decidir en lo relativo a la educación, siempre *en razón del bien de la formación del niño*.

Por tanto, aunque el padre es el que tiene la primera palabra, porque es el último responsable del niño, el educador es el que tiene la última palabra en la formación del niño, porque es el primer responsable de la salud espiritual. De lo que resulta, que, precisamente porque son los principales educadores de los hijos, los padres tienen un deber básico en la educación de sus hijos: el deber de respetar a su maestro. Sintetizando, en Montaigne, la responsabilidad de los padres implica dos deberes. Uno, cara a sus hijos: cuidado de su educación; otro, cara a los educadores: respeto, dada la importante labor que tienen entre manos.

18.2. Finalidad: despertar las semillas de la libertad.

Tenemos delimitado el contexto: la familia es el primer núcleo educativo, y, como tal, tiene su responsabilidad y sus deberes. No obstante, el contexto por sí mismo no hace educación. La enseñanza, en última instancia, es una oferta de saber. ¿Qué tipo de saber es éste? Para Montaigne es evidente que la pedagogía no es una técnica que se sostiene en ella misma o, en otras palabras, no es axiológicamente neutra, sino que está fundamentada en un tipo de hombre. El problema decisivo de la pedagogía es el tipo de hombres que queremos forjar. De ahí deriva la pedagogía.

Pues bien, el tipo de hombre –el “hombre ideal”- es, para Montaigne, el *hombre libre*, y, en consecuencia, la finalidad de la enseñanza es generar *libertad*. Ésta es entendida como una posesión de sí mismo, que posibilita, a su vez, la responsabilidad ante nuestro destino. La raíz fundamental de la verdadera libertad es el conocimiento de sí mismo, de nuestras debilidades y posibilidades, porque nos permite poseernos a nosotros mismos y transformarnos, mediante el fortalecimiento de lo que nos mejora. No busca un hombre técnico, sino crear, simplemente, hombres. Por eso propone una educación integral, dirigida a todo el hombre.

> «Pues paréceme que los primeros discursos con los que se le debe abrevar el entendimiento han de ser aquéllos que ordenan sus costumbres y su buen sentido, que le enseñarán a conocerse y a saber morir y vivir bien. De las artes liberales, empecemos con el arte que nos hace libres. Todas sirven de alguna forma para la instrucción de nuestra vida y para su aplicación» EH., 213.

Los clásicos del pensamiento educativo tienen la conciencia de que la enseñanza siempre es oferta de las condiciones de posibilidad para que el hombre sea “más hombre” y alcance, en síntesis, la plena realización de sí, la felicidad. Este es el ideal educativo. Montaigne es especialmente sensible a esta necesidad básica de la enseñanza. Ha experimentado en sus propias carnes una enseñanza de saberes inútiles. Sus reflexiones, por tanto, son fruto del convencimiento personal. La finalidad de la enseñanza no es que el niño adquiera mucha ciencia (contenidos particulares), sino despertar las semillas de libertad. El arte de la educación se cifra, pues, en la habilidad para hacerlo posible. Enseñar es el *arte* de hacer hombres libres. En conclusión, la enseñanza debe estar dirigida al “conocimiento de sí mismo”, a hacer consciente al hombre de sus propios límites existenciales, para poder alcanzar la felicidad.

> «Si supiéramos restringir lo que pertenece a nuestra vida en sus justos y naturales límites, veríamos que la mayor parte de las ciencias que están en uso, están fuera de nuestro uso y que incluso en las que están dentro, hay extensiones y abismos muy inútiles que mejor haríamos en dejar de lado, y, de acuerdo con la sociedad de Sócrates, limitar el curso de nuestro estudio a aquéllas que son necesarias.» EH., 213.

18.3. Despertar *pasión por el saber y amor al estudio*.

¿Qué saber es éste en que consiste la enseñanza y que nos mantiene en nuestros “justos y naturales límites”? Con su propuesta, Montaigne lleva a cabo una

reformulación de la clásica educación en la virtud. El primer gran bloque de "contenidos existenciales" que debe transmitir la educación al niño, con el objeto de convertirlo en persona libre, lo englobamos bajo el rótulo de la pasión por el saber. Y es que Montaigne, recogiendo el espíritu clásico, entiende la formación, fundamentalmente, como búsqueda de la verdad y, en consecuencia, la enseñanza debe estar dirigida hacia el fortalecimiento de las actitudes y aptitudes necesarias para ello. De nuevo enseñar consiste en "despertar" potencias.

18.3.1. *Mens sana in corpore sano*.

Desde el inicio de la vida, el niño debe ser "entrenado" para que fortalezca su espíritu. Por ello, el educador debe, en primer lugar, cuidar de la salud física del niño. La primera potencia que hay que despertar en el niño es el fortaleciendo de su cuerpo. Pero no es un espíritu ni un cuerpo lo que hay que se educa, sino un hombre [260]. La razón del fortalecimiento corporal es que favorece y mejora el fortalecimiento del espíritu [261]. Con esto, se sitúa en la tradición clásica del *Mens sana in corpore sano*.

La finalidad de las actividades corporales es, en última instancia, fortalecer el espíritu, pues sólo un espíritu fuerte puede generar querencia de libertad. Por eso enseñar es incitar al niño a que investigue por sí mismo, ponerlo en movimiento para que descubra el mundo por sí mismo. La puesta en movimiento de todas las potencias, tanto corporales como espirituales, no acaece en un ambiente de obligación, sino de disfrute [262]. El amor al estudio y al saber sólo podrán nacer si conseguimos generar un ambiente de distensión, de libre expansión de las energías. El propio Montaigne busca en su experiencia educativa y ve que lo que más le ayudó en su formación fue el arte que tuvo un maestro para enseñarle a gustar de la lectura de los grandes escritores [263].

---

[260] «Quiero que el decoro externo, el trato social y el porte de la persona se formen a la vez que el alma. No es ni un alma ni un cuerpo lo que se educa, sino un hombre; no han de separarse. Y como dice Platón (...)» EH., 220

[261] «Es menester templarlo en la dificultad y en el rigor de los ejercicios, para prepararlo a la dificultad y al rigor del desprecio, del cólico, del cauterio, de la cárcel y de la tortura.» EH., 207. «Curtidle al sudor y al frío, al viento, al sol y a los azares que debe despreciar; quitadle toda blandura y remilgo en el vestir y en el dormir, en el comer y en el beber; acostumbradlo a todo.» EH., 221.

[262] «Mas igual que los pasos que damos al pasearnos por una galería, a pesar de que sean tres veces más, no nos fatigan como aquéllos que damos por un camino obligado, así nuestra lección, al desarrollarse como por casualidad, sin obligación (...), penetrará imperceptiblemente» EH., 220.

[263] «La primera afición que tuve por los libros, vínome del pacer de leer las fábulas de la "Metamorfosis" de Ovidio. (...) ... de los "Lancelots du Lac", de los "Amadis", de los "huons de Bordeaux" y todo ese fárrago de libros con los que se entretiene la infancia, no conocía yo niel nombre y menos aún la trama. (...) En esto, fueme muy favorable el dar con un hombre de juicio como preceptor que tuvo la habilidad de encarrilar esta pasión mía y otra semejantes. (...) Si hubiera cometido el error de cortar esa tendencia, seguro estoy de que no habría heredado del colegio más que el odio por los libros como ocurre con casi

Nos recuerda, al final del ensayo *Sobre la educación de los niños,* el objetivo de las actividades educativas:

> «Mas volviendo al tema que nos ocupa, nada hay como despertar el apetito y la afición, si no, no se hacen más que asnos cargados de libros. A fuerza de azotes, les dan para que la guarden, una bolsa llena de ciencia, bolsa que si se quiere sacar provecho de ella, no se ha de cobijar en uno mismo simplemente sino asimilarlas.» EH., 235.

18.3.2. Cuidado del entendimiento.

Hemos dicho que el educador debe poner en movimiento al niño, lanzarlo al descubrimiento de la vida, despertando el amor a la verdad. Pues bien, si el fortalecimiento del cuerpo debe estar dirigido a la fortaleza espiritual, ésta, a su vez, depende del cuidado del entendimiento. Es el entendimiento, en último término, el que hay que educar. Montaigne es consciente de que el niño debe aprender a descubrir la realidad, pero también de que es el entendimiento el que ve [264]. Por eso da algunas reglas para su cuidado. Pero la regla primera y básica es evitar el autoengaño y la tendencia a seguir la moda social. Es este un aspecto que será profundizado por Locke. Aconseja fundamentalmente Montaigne, siguiendo a Plutarco, cultivar en el niño *la capacidad de escucha*.

> «En esa escuela del trato con los hombres, he observado a menudo este vicio, que en lugar de sacar conocimientos de los demás, sólo intentamos hacer gala de los nuestros (...). El silencio y la modestia con cualidades muy convenientes para la conversación. (...) Que se contente (el niño) con corregirse a sí mismo sin que parezca que reprocha a los demás lo que él se niega a hacer, ni que contraría las costumbres públicas.» EH., 208.

Y la capacidad de escucha implica, a juicio de Montaigne, otra condición necesaria del entendimiento: búsqueda sincera y probada de la verdad. El que busca la verdad tendrá el valor de medir sus argumentos con un adversario a la altura, y no tendrá pudor en reconocer la verdad cuando la encuentre, venga de él o de su adversario.

> «Se le enseñará (al niño) a no entrar en conversación y controversia más que cuando vea a un campeón digno de combatir con él, e incluso entonces, a no emplear todas las jugadas que pueden servirle, sino sólo

toda nuestra nobleza. Se las compuso ingeniosamente. Fingiendo no darse cuenta de nada, agudizaba mi apetito permitiéndome sólo a escondidas saborear aquellos libros y obligándome con dulzura a los demás estudios ordenados» EH., 233.

[264] «Decía Epicarmo que es el entendimiento el que ve y oye, el que saca provecho de todo, el que dispone todo, el que actúa, domina y reina: todo lo demás es ciego, sordo y sin alma.» EH., 204.

> aquéllas que le puedan servir mejor. (...) Que le instruyan sobre todo para que se rinda y deje las armas ante la verdad, en cuanto se percate de ella; ya nazca de manos de su adversario o nazca de sí mismo por mudar de parecer.» EH., 208. [265]

18.3.3. Referencia a la vivencia.

No debe olvidarse que el quicio de la formación del entendimiento es la referencia a la realidad. La enseñanza está dirigida al descubrimiento de la vida, y no a los libros o a las teorías. Está claro en Montaigne que es la propia experiencia la que forma un conocimiento verdadero. El amor al saber no se adquiere de oídas, sino con la práctica. Por tanto, la enseñanza debe asentarse en *la vivencia*. La palabra verdadera es aquella que nace de la vida. Los que hablan de oídas y refiriéndose a cosas que ha leído en libros, no saben lo que dicen [266]. Critica con ello Montaigne la costumbre de la enseñanza de la época, que consiste en hablar y hablar.

> «El mundo no es más que cháchara; y jamás vi a hombre alguno que no hablase algo más que menos de lo que debiera. Esto no impide que la mitad de nuestra vida se nos vaya en ello. Nos tienen cuatro o cinco años oyendo palabras y engarzándolas en cláusulas; otros tantos formando con ellas un gran cuerpo dividido en cuatro o cinco partes (...)» EH., 224.

De hecho la propuesta educativa de Montaigne es una reflexión sustentada en su propia vida, analizando lo que le ha ayudado y lo que no. Lo que no le ayudó nada fue ir al mejor colegio de Francia y terminar el bachillerato sin saber nada útil [267]. Esa experiencia le lleva a concluir que la enseñanza debe basarse en la práctica [268]. El único aprendizaje que Montaigne encuentra útil en su infancia fue el del griego y el latín, gracias al consejo que entendidos dieron a su padre, y consistió en el siguiente método: contratar a un preceptor de latín que no supiera la lengua francesa de modo que sólo se comunicara con el niño en latín; los demás habitantes de la casa tenían orden de no hablar con el niño más que en latín. Algo semejante hizo con el griego [269]. Critica así Montaigne la educación de la lengua mediante la gramática y no mediante la "vivencia"

[265] Locke incluirá esta regla del entendimiento.
[266] Hemos visto que Agustín también se refiere a esto en *De Magistro*.
[267] Cf. EH., 232-233; cf. SMg. 190.
[268] «Me gustaría que el Paluel o Pompeyo, esos dos maravillosos bailarines de mi época, nos enseñasen sus cabriolas simplemente con que las viéramos, sin movernos de nuestros asientos, así como quieren éstos instruirnos el entendimiento sin moverlo ni ponerlo a trabajar» EH., 205. También Locke pone un ejemplo similar.
[269] Cf. EH., 230-231.

[270]. Concluyendo, el objetivo de la educación no pueden ser los libros o los contenidos, sino la práctica y la vida [271].

> «He aquí mis enseñanzas: mejor las aprovechará quien las practique que quien las sepa.» EH., 223.

18.3.4. Cultivo de la originalidad

Pero no sólo la vivencia. El lenguaje verdadero, la palabra auténtica, aunque nace de la vivencia, se forja en la reflexión. Es el entendimiento el que ve. Así, pues, la educación no sólo debe fijarse en la experiencia propia. También debe conducir a *formar ideas propias*. Sólo entiende el que tiene ideas propias [272]. En orden a formar sus propias ideas –atendiendo a la propia experiencia y en referencia a la realidad-, dice Montaigne que el niño no debe aceptar nada por autoridad [273] o por prejuicios. De este modo, aconseja lo que debe hacer el buen preceptor:

> «Que haga que todo lo pase por su tamiz sin alojarle cosa alguna en la cabeza por simple autoridad y crédito.» EH., 204.

El amor al saber y el cultivo de la originalidad del entendimiento están relacionados. De hecho, la consecuencia de no cultivar el entendimiento, y enseñar por

---

[270] «No participa de la opinión de que el buen ritmo hace al buen poema; (...) si brillan las ocurrencias, si la inteligencia y el juicio han hecho bien su papel, ahí tenéis a un buen poeta, diría yo, aunque sea mal versificador» EH., 226. Dice Montaigne de los que saben sólo de libros y no saben cómo expresarse: «¿Sabéis qué creo yo qué es? Sombras que les vienen de algunos conceptos informes que no pueden desenredar ni esclarecer en su interior, ni por consiguiente sacar a la luz exterior: ni siquiera ellos mismos se entienden.» EH., 225. En contraposición dice del alumno que se ha educado atendiendo a la experiencia y al descubrimiento de la realidad: «Mas éste nuestro discípulo bien provisto de cosas, vendrán las palabras y de sobra; ya tirará de ellas si no quieren venir. (...) Yo por mi parte, mantengo, y Sócrates lo asegura, que quien tiene en la mente una idea viva y clara, la expresará ya sea en bergamasco, ya sea con gestos si es mudo. (...) "cum res animum occupavere, verba ambiunt" » EH., 225 ("Cuando las cosas llegan al alma, las palabras salen solas", Séneca, *Controversias*, III; referencia del traductor).

[271] «Reprochábanle a Dioégenes que siendo ignorante se metiese en filosofía: Métome, dijo, con mayor motivo. Hegesias pedíale que le leyera algún libro. Me hacéis reír, contestóle él; escogéis los higos auténticos y naturales, no los que están pintados; ¿por qué no escogéis también los ejercicios naturales y verdaderos y no los escritos?» EH., 224.

[272] «Así contestó Menandro cuando le apremiaron pues acercábase el día para el que había prometido una comedia y aún no se había puesto a ella: Está compuesta y lista; sólo falta añadirle los versos. Una vez que tenía las cosas y la materia preparadas en el alma, concedía poca importancia a lo demás.» EH., 227. Mucho más grave es el error de aquellos que retuercen el sentido de las frases de los autores para acomodarlo a sus ideas; es decir, el error de malinterpretar a los pensadores para que coincida con lo que ellos piensan (cf. EH., 228). Locke dirá que una de las notas de error del entendimiento es la falta de ideas.

[273] En este sentido, utiliza Montaigne una imagen que está, casi literal, en Plutarco: «Guardamos las ideas y el saber de otros y nada más. Es menester hacerlos nuestros. Nos parecemos enormemente a aquel que, teniendo necesidad de fuego, se fue a buscarlo a casa del vecino y hallando allí uno grande y hermoso, quedóse allí calentándose sin acordarse ya de llevar un poco para su casa. ¿De qué nos sirve tener la panza llena de carne si no la digerimos? ¿Si no se transforma en nosotros? ¿Si no nos aumenta ni fortalece?» SMg. 188-189.

el argumento de autoridad, es que se apaga aquello que se trata de despertar y alimentar: el amor al saber:

> «El que sigue a otro, no sigue nada. Nada halla porque nada encuentra.» EH., 204.

Por eso sigue diciendo al preceptor:

> «Que no le pida cuentas únicamente de las palabras de su lección sino del sentido y de la sustancia; y que juzgue el provecho que ha sacado no por el testimonio de su memoria sino de su vida. Que lo que acabe de aprender se lo haga explicar de cien maneras distintas y aplicar a otros tantos temas diversos, para ver si lo ha comprendido y asimilado bien, tomando de las pedagogías de Platón el progreso de su instrucción.» EH., 203.

Hacer nacer en el niño esta originalidad no es fácil, pero Montaigne insiste en que es de suma importancia, porque la educación verdadera consiste en potenciar las capacidades del niño. Por eso aconseja al preceptor que deje hacer al niño y que observe mucho:

> «Desearía que (...) empezase a ponerle a prueba haciéndole gustar las cosas, elegirlas y discernirlas por sí mismo; abriéndole camino a veces, dejándoselo abrir, otras. No quiero que invente y hable sólo él; quiero que a su vez escuche a su discípulo.» EH., 202-203.

No olvida que descifrar la originalidad de los espíritus y potenciar sus capacidades es de suma dificultad; Montaigne dice que es de las tareas más difíciles que conoce. De ahí la importancia que tiene la pericia del preceptor en la educación:

> «Si esta proporción falta, lo echaremos todo a perder; y el saber dar con ella es una de las más arduas tareas que conozco; y es propio de un alma elevado y muy fuerte, el saber ponerse a su altura pueril para guiarlo.» EH., 203.

Dice Montaigne, por último, que esta tarea es imposible hacerla bien en los colegios, dado el número tan elevado de alumnos [274].

Así, pues, concluyendo, las condiciones necesarias para fortalecer el entendimiento del niño no son las puramente cognitivas. La razón se cultiva mediante la puesta en marcha de todas las potencias vitales. Comienza con la fortaleza física, y

[274] «No es de extrañar que aquéllos que, según nuestras costumbres, intentan educar varias inteligencias de muy diversas medidas y formas, con la misma lección e igual procedimiento de conducta, hallen apenas dos o tres en toda una población de niños, que recojan algún fruto de su enseñanza.» EH., 203. Montaigne no acusa al maestro de escuela, sino que lo exculpa. La razón de la mala educación está, en todo caso, en el número.

continúa por el descubrimiento *alegre y confiado* de la vida, con el cultivo de capacidades temperamentales básicas, como la escucha, la humildad, la sinceridad y la honradez. La realidad humana es, en suma, una unidad, y la enseñanza debe atender a su integridad. Además, la realidad humana no es estática; es una potencia que crece si se alimenta o decrece si se abandona, y, en consecuencia, la enseñanza tiene la responsabilidad del cultivo, poda y dirección de las capacidades.

18.4. Saber conducirse en la vida.

El hombre no es un ser que se desenvuelve apartado del mundo. Debe aprender a conducirse a sí mismo en medio de la realidad social. O, en otro sentido, debe ser "un hombre libre e íntegro" en medio del mundo. La enseñanza debe, pues, dar al joven esta posibilidad. Esta sabiduría es especialmente importante en la edad de "la entrada al mundo", es decir, en el paso de niño a hombre.

18.4.1. Conocer el *saber de la vida*.

Obedeciendo al principio de "la educación para la vida", la enseñanza debe entrenar el entendimiento humano para que sea capaz de "ajustar" el juicio a la realidad. Dicho en términos clásicos, la enseñanza tiene como objetivo transmitir la virtud de la *prudencia*. ¿Cómo se forma correctamente el entendimiento del niño? ¿Manteniéndolo aislado del mundo para que no se corrompa? ¿Dejándolo suelto sin ningún cuidado, para que aprenda de sus errores? Montaigne afirma claramente que ni el aislamiento ni el miedo ni la superstición son buenas para el hombre; en todo caso, lo convierten en un hipócrita, un miedoso, o en una persona apta para el fracaso. Así, pues, no conviene mantener al niño encerrado, aislado del mundo, sino abrirlo a las costumbres. El entendimiento y la capacidad de juicio se adquiere en confrontación con las vivencias.

> «Cuando aún se tiene el cuerpo flexible, se le debe habituar por este motivo a todas las formas y costumbres. Y con tal de poder mantener sujetos el apetito y la voluntad, hacer sin miedo a un joven adaptable a toda nación y compañía, incluso al desorden y a los excesos si es necesario. Que su entrenamiento siga la costumbre. Que pueda hacer todo y no guste sino de hacer lo bueno. (...) Quiero que incluso en el libertinaje supera en vigor y firmeza a sus compañeros; y que no deje de hacer el mal por la falta de fuerzas o de ciencia, sino por falta de deseos» EH., 22.

Este será un aspecto que retomarán Locke y Rousseau. El primer "giro" que debe *sellar* el preceptor en el espíritu del niño es que aprenda de todas las personas, y no de los libros, que aprenda de todas las cosas, y no de las sectas o de los partidos. La inteligencia humana tiene que habérselas con las cosas mismas, y no dejarse tutelar por opiniones ajenas. Ese "giro" espiritual implica lucha contra la tendencia humana (sea por naturaleza o por costumbre) a considerarse el centro del mundo y a pretender que nuestro conocimiento, nuestra forma de vida y nuestras costumbres son las mejores.

> «Se saca maravillosa luz para el juicio humano del trato con el mundo. Estamos encogidos y replegados sobre nosotros mismos y no vemos más allá de nuestras propias narices. Preguntáronle a Sócrates que de dónde era. No respondió: de Atenas, sino del mundo.» EH., 211.

Así, pues, para "enseñar" o "formar la virtud" de la prudencia en el alma del joven no es suficiente con atender a la estructura cognitiva. Hay que cambiar la *tendencia* misma de la estructura cognitiva que le obliga a considerarse el centro del mundo y a presuponer que nuestro conocimiento, forma de vida y costumbres, son las mejores. La enseñanza, pues, debe impulsar al espíritu humano a la búsqueda de la verdad. Y la mejor aptitud para ello es la de la *curiosidad* por todo lo que acontece, por todos los hechos, por muy singulares que sean.

> «Que le imbuyan la noble curiosidad de informarse de todo; que vea todo lo singular que haya a su alrededor. Y esa curiosidad (que, en última instancia, es reflejo del amor al saber), debe ser despertada, haciendo que el niño se fije en lo importante de la vida.» EH. 211.

La estructura cognitiva del hombre no se funda a sí misma, sino que se cimenta en una infra-estructura, en un "deseo". El problema de la enseñanza reside en el hecho de que este deseo puede ser sano o enfermo. La recta formación consiste en cimentar la estructura cognitiva en un deseo sano: la curiosidad. Podemos decir que, para Montaigne, la curiosidad es una capacidad –posibilidad- básica del entendimiento, uno de los componentes temperamentales que debe incorporar el hombre para llegar a ser libre. La "curiosidad" es una fuerza que late en el alma, pero debe ser *despertada*, incitada, cuidada, arropada. Este es el objetivo de la enseñanza.

Una buena manera de desarrollar en el niño el conocimiento de los caracteres de los hombres es el estudio de la historia. Y del historiador que más y mejor provecho se

puede sacar es Plutarco [275]. Insiste Montaigne en que lo importante del conocimiento de la historia es el conocimiento del alma, mejor dicho, de los caracteres del alma [276]. También son útiles los viajes [277], como dijo Platón y como dirá Rousseau. No hay que perder de vista que la finalidad del aprendizaje de los caracteres humanos y de la formación del "juicio" es el *conocimiento de sí mismo*. Ese "juicio justo" del que habla Montaigne en el conocimiento de las gentes y de la historia consiste en conocer nuestros propios límites. Es decir: aplicarnos a nosotros mismos las debilidades y errores que vemos, más que aplicarselas a los demás:

> «En resumen, quiero que sea el libro de nuestro colegial [el gran mundo de la naturaleza]. Tantos caracteres, sectas, juicios, opiniones, leyes y costumbres, nos enseñan a juzgar sanamente las nuestras y enseñan a nuestro juicio a reconocer su imperfección y su natural debilidad: lo cual no es liviano aprendizaje.» EH., 212.

18.4.2. La actitud filosófica.

El tipo de saber –es decir, el conocimiento "tipo", la forma superior de conocimiento- que posibilita la correcta formación del juicio es, en Montaigne, la filosofía y, en consecuencia, la actitud que la enseñanza debe generar en el alma del hombre es la *actitud filosófica*.

> «Con los ejemplos [sacados del mundo y de la historia], se podrán combinar adecuadamente todas las razones más provechosas de la filosofía, a la cual deben plegarse las obras humanas como a regla propia. Se le dirá, (...) lo que es saber e ignorar, cuál ha de ser la meta del estudio; lo que es el valor, la templanza y la justicia; la diferencia entre ambición y avaricia, servidumbre y vasallaje, libertinaje y libertad; por qué signos se conoce la verdadera y sólida satisfacción; hasta dónde se ha de temer la muerte, el dolor y la vergüenza» EH., 212-213.

Así, pues, al estudio de la historia y a los viajes ha de unirse el estudio de la filosofía. O, mejor dicho, el modo de ser que buscamos formar en el niño mediante el conocimiento de la historia y de las gentes es el *filosófico*. Por tanto, el "hombre

---

[275] «En este estudio de los hombres, incluyo y muy principalmente, a aquéllos cuya memoria sólo se perpetúa en los libros. Conocerá mediante la historia, las almas de los siglos mejores. (...) ¿Cuánto provecho no sacará en este campo, de la lectura de las "Vidas" de Plutarco?» EH., 210.

[276] «Que no le enseñe tanto la historia como a juzgarla.» EH., 210.

[277] Respecto a los viajes, dice que el objetivo debe ser aprender los caracteres de la gente, para sacar provecho de sus costumbres y de su entendimiento de la vida: «Por este motivo el trato humano es muy conveniente, y el visitar países extranjeros, no para volver sabiendo únicamente, según la moda de nuestra nobleza francesa, cuántos pasos tiene Santa Rotonda (...); sino par volver sabiendo principalmente los caracteres del aquellas naciones y sus maneras, y para frontar y limar nuestras seseras con las de otros.» EH., 206.

filosófico" es el hombre con capacidad de juicio propio, el hombre capaz de interpretar correctamente los datos que recibimos del mundo y de la historia. La filosofía, para Montaigne, es un saber de la vida, que está recogido de la vida y que intenta entenderla. Es más, es "el" saber vital más necesario. Por eso dice que debe ser accesible también a los niños [278], evitando encerrar la filosofía en oscuras palabras [279]. La filosofía ha de ser la principal lectura de los niños [280]. Los paradigmas del saber filosófico son, para Montaigne, sobre todo Séneca y Plutarco:

> «No he establecido comercio con ningún libro sólido, a no ser Plutarco y Séneca, de donde bebo como las danaides, llenando y vaciando sin cesar.» EH., 198.

Por tanto, educar es formar en el niño un temperamento filosófico. Pero no se refiere Montaigne a un temperamento sombrío, severo y escrupuloso. La característica central del talante filosófico es la alegría y la confianza ante la vida. La jovialidad y la serenidad son las actitudes filosóficas verdaderas.

> «El alma en la que habita la filosofía, debe por su salud, hacer sano también al cuerpo. (...) [Debe dotar al cuerpo] de una actitud activa y alegre y de un aspecto contento y bondadoso. El signo más significativo de la sabiduría es una constante satisfacción; su estado es igual al de las cosas que están por encima de la luna: siempre sereno.» EH., 215-216.

En suma: la enseñanza oferta al hombre un modo de ser y de estar en el mundo (actitud filosófica); está referida a un ideal superior de hombre (el "hombre racional", diría Platón). La pedagogía tiene como fin, en consecuencia, preparar el alma del niño para que desarrolle un temperamento filosófico. De este modo, la enseñanza consiste en despertar del niño la fuerza de la *curiosidad:* el amor al saber, el respeto por las cosas y por las gentes, proponiéndole actividades que le generen sentimientos de alegría y de confianza ante la vida.

18.4.3. Aprendizaje de la virtud.

Todo el saber que pueda adquirir el joven mediante la educación debe ir dirigido a formar un "hombre mejor". Es decir, el fin del saber es incorporar –hacer carne- la

---

[278] «Puesto que la filosofía es aquélla que nos enseña a vivir y puesto que la infancia tiene con ella su lección como las otras edades, ¿por qué no comunicársela?» EH., 218.

[279] «Creo que esos ergotismos que han invadido su terreno (de la filosofía), son la causa de ello. Es un error pintarla como inaccesible para los niños y con rostro ceñudo, hosco y temible.» EH., 215.

[280] Según Montaigne, la filosofía ha ser la principal lectura del niño, dada su importancia para la formación del juicio sobre lo que mejora la vida espiritual: «la filosofía que como formadora de los juicios y de las costumbres, será su principal lectura» (EH., 220).

virtud. De nuevo encontramos que “conocer” y “ser” se identifican. Para Montaigne la virtud consiste en la *integridad moral*. Un hombre bien formado es un “hombre íntegro”. Hombres íntegros y auténticos es lo que debe construir la educación. Pero, aunque el objetivo es claro, Montaigne se cuida mucho de un error muy extendido en este sentido, y es el idealismo moral. Los altos ideales pueden ser un arma de doble filo: pueden salvar al hombre, pero también condenarlo.

> «Tiene [la educación] como meta la virtud que no está como dicen en la escuela, plantada en la cima de un monte escarpado, cortado e inaccesible. Aquéllos que se han acercado a ella, consideran que vive por el contrario, en una hermosa llanura fértil y floreciente, desde donde ve claramente todo lo demás por debajo de ella; más allí se puede llegar, sabe Dios cómo, fácilmente, por caminos arbolados, verdes y floridos, de pendiente suave y brillante como la de las bóvedas celestes.» EH., 216.

Con esto Montaigne corrige el poema de la Antigüedad sobre la dificultad de la virtud [281]. Colocar la “excelencia humana” en una cima inalcanzable es un error educativo grave, porque frustra todo intento de búsqueda, destina al fracaso toda acción y provoca desconfianza en las posibilidades propias. Los idealismos no obedecen a la realidad de la vida, y no conducen a la mejora del hombre, pues, al final, lleva al desprecio de sí y del mundo. Por eso propone Montaigne:

> «Le enseñará esta nueva lección: Que el precio y la altura de la verdadera virtud está en la facilidad, utilidad y placer de su ejercicio, tan alejado de la dificultad que los niños pueden alcanzarla tanto como los hombres, los simples tanto como los listos.» EH., 217.

¿En qué consiste el cumplimiento de la virtud? ¿Cómo es, pues, la exigencia moral (el deber) del hombre frente a sus tendencias? ¿Respeta Montaigne las pasiones o las niega? Dice de la verdadera virtud:

> «El orden es su instrumento, que no la fuerza. Sócrates, su primer favorito, abandona voluntariamente la fuerza para dejarse llevar por la sencillez y facilidad de su progreso. Es la nodriza de los placeres humanos: haciéndolos justos, los hace seguros y puros; moderándolos, los hace desear y gustar; eliminando aquéllos que niega, nos aguijonea hacia aquéllos que nos deja, y nos deja en abundancia todos los que la naturaleza quiere, y hasta la saciedad, maternalmente, no hasta el cansancio» EH., 217.

[281] Por eso aconseja al maestro: «Nuestro maestro, sabedor de que ha de llenar la voluntad de su discípulo, tanto o más de afecto que de respeto por la virtud, sabrá decirle que los poetas obedecen a las pasiones comunes y hacerle comprender que los dioses han sudado más por los corredores de los aposentos de Venus que de Palas.» EH., 216.

Montaigne recoge el principio de "orden" de Platón [282]. La construcción del "hombre libre" no se realiza por imposición de normas externas, sino por la *voluntad interna*, el consentimiento. Y el consentimiento libre se produce cuando la voluntad obedece al juicio, que es dictado por el entendimiento. Es éste el que ve que el acto bueno o malo encierra en sí mismo la mejora o el perjuicio de la propia alma. Así, pues, el instrumento de la forja de la virtud es el "orden", la visión por parte del entendimiento de lo que conviene y de lo que no. Por tanto, la virtud, para Montaigne, consiste simplemente en querer hacer un acto, teniendo presente que el acto, en sí mismo, es beneficioso para el hombre. El hombre es libre cuando hace lo que le da más salud y le mejora. Por eso es libre el hombre que "se conoce a sí mismo".

Montaigne no niega los placeres ni las pasiones. Lo que dice es que deben estar guiadas, pilotadas, por la razón del "orden". Pero el orden no es un principio racional austero y negador de las pasiones, sino *la nodriza* que nos enseña el límite. Conociendo nuestro límite nos hacemos más dueños de nosotros mismos. Es más, según el texto que acabamos de leer, disfruta más de la vida, no el que goza y siente sin orden, sino el que conoce sus límites, porque así podrá "controlarse" y ser dueño de su destino. El conocimiento de nuestros límites nos ayuda a "controlar" nuestra vida. Montaigne no defiende, pues, una actitud nostálgica o melancólica ante la vida, sino jovial:

> «Ama la vida, ama la belleza y la gloria y la salud. Mas su oficio propio y particular es saber hacer uso de estos bienes de forma ordenada y saber perderlos constantemente» EH., 217.

Así, pues, el objetivo de las directrices de la enseñanza es que el joven entienda y consienta lo que le mejora y lo que no. Esa es la guía de la disciplina y de la autoridad, como dirán también Locke y Rousseau. Pero ni la disciplina ni la autoridad entraña una actitud severa e inquisitiva, sino, más bien, un canto a disfrutar de la vida. No obstante, disfrutar y ser feliz no consiste en dar rienda suelta a los deseos. Tampoco consiste en negar los deseos y las pasiones. La felicidad consiste en mantener los deseos bajo nuestro control. Una vez que el hombre es dueño de sí, y dirige sus deseos para hacerse mejor, entonces sí que hay que dar rienda suelta a los deseos y a la pasión. Por tanto, el hombre libre es el que puede controlarse, sabe conducirse y, así, es capaz de sentir todo el pulso de la vida.

---

[282] En Platón el fundamento de la enseñanza de la virtud reside en la categoría de "orden", que, a su vez, recoge de la cosmología y la teoría política anterior.

18.5. ¿Instruir o educar?

Para Montaigne la educación debe preparar al niño para la vida. Esto significa que la "instrucción" (de materias o asignaturas) del niño ha de centrarse en la formación de aptitudes y actitudes. Es decir, que el "currículum básico" de cada materia concreta es la educación de actitudes y aptitudes. En concreto, los saberes necesarios para la vida en que deben ser preparados los niños son: prudencia (formación del juicio) e integridad moral (formación de la virtud). La formación no puede, pues, reducirse a lo puramente cognitivo. La característica central del estado del alma que persigue la educación es la posesión de las estructuras cognitivas mediante el control "previo" de los deseos, de los impulsos, que subyacen al entendimiento. De nuevo, estamos en la estructura antropológica que diseñara Platón. El reto de la enseñanza es, pues, la formación de las estructuras pre-cognitivas o sentimentales:

- Búsqueda sincera de la verdad.
- Repudio de la mentira.
- Sentimiento de curiosidad.
- Amor al estudio y pasión por saber.

Por eso, para Montaigne, el tipo de conocimiento que permite acceder a esos bajos fondos del alma humana es la filosofía. Pero, repito, la actitud filosófica no es la estructura cognitiva del hombre, sino que es "previa". Es el modo en que la misma estructura cognitiva se pone en acto. Porque, utilizando la simbología platónica, la estructura cognitiva está presa de sus tendencias, sus impulsos inconscientes, o como se quiera llamar. No se puede, pues, utilizar la estructura cognitiva para formar la misma estructura cognitiva, porque esto mismo es lo que hay que formar. Por eso, para Montaigne, la pedagogía es el arte de *despertar* en el alumno la pasión por el saber (filo-sofía). Este es el camino de la libertad auténtica. Como se sabe, el origen de la actitud filosófico es el sentimiento de curiosidad. Y éste, el sentimiento eterno y dormido en el alma, se despierta cultivando la capacidad de escucha, y éste se fomenta cultivando la búsqueda sincera y probada de la verdad.

No debe perderse de vista que lo que pretende Montaigne es conducir al hombre a su felicidad. Por eso la finalidad de toda la enseñanza es dirigir el saber al "conocimiento de nuestros límites". Este tipo de conocimiento al que Montaigne refiere la enseñanza puede ser interpretado en un sentido negativo: conocer las limitaciones del

hombre, pero también en un sentido positivo: el conocimiento de nuestras posibilidades. Creo que esta última interpretación es la correcta. Es la propiamente formativa. Es la que nos pone frente a la tendencia originaria de nuestra alma: nuestra mejora, nuestro perfeccionamiento, como dice el mismo Montaigne:

> «El beneficio de nuestro estudio es habernos hecho mejores y más sabios con él.» EH., 205.

18.6. La vida como *ensayo*.

La enseñanza, en último término, debe dar respuesta a la necesidad de sentido del hombre. El pensamiento educativo de Montaigne no es más que el resultado de su propia búsqueda de sentido vital. Y una búsqueda que se mueve entre dos mundos, saliendo del Renacimiento y entrando en la Modernidad. Del mundo renacentista conserva la afirmación absoluta del valor de la vida y de la individualidad, y el empeño por beber en las mismas fuentes de la cultura y de los ideales de la Antigüedad clásica. En sus *Ensayos* se observa un afán de búsqueda constante de su yo más íntimo. Pero la búsqueda no está dirigida a una comunión con Dios, como ocurre con el hombre medieval, sino a una comunión consigo mismo. El hombre ya no es un ser dependiente de ninguna norma superior. El yo es ahora el centro del universo, la fuente desde la que se accede a todo el universo. Para el sujeto humanista del Renacimiento, poseyéndose a sí mismo posee el universo:

> «Anaxímenes escribía a Pitágoras: ¿Cómo podría ocuparme del secreto de las estrellas teniendo siempre ante mis ojos la muerte o la esclavitud? (pues entonces los reyes de Persia preparaban la guerra contra su país). Cada uno debería pensar así: Siendo presa de la ambición, de la avaricia, de la temeridad, de la superstición, teniendo en mi interior tanto otros enemigos de la vida, ¿cómo pensar en el movimiento del mundo?» EH., 214.

Pero en Montaigne también se vislumbra la conciencia moderna: no acepta como verdadero más que la prueba personal. El punto de partida es la autoconciencia del yo. Su preocupación no es preguntarse por el ser del hombre (qué es el hombre), sino por la individualidad: ¿quién soy yo? Su objeto de estudio no es el *cogito* (el apercibimiento noético; Descartes), sino *la vivencia* (el apercibimiento *pathico*). Por eso registra minuciosamente sus vivencias, para dar cuenta de ellas ante sí mismo. El método, pues, es la experiencia, el conocimiento directo de las vivencias; se sabe algo, no por noticia

objetiva, sino por haberlo sufrido en el propio ser, sin mediaciones. Sólo la impresión en el alma y el análisis en la intimidad. Esta búsqueda de sí mismo no es por afán psicoanalítico [283], ni mucho menos por razón de narcisismo o vanidad [284]. La búsqueda de Montaigne está regida por una finalidad: la superación de sí mismo, la liberación de todas las debilidades y de todos los engaños, en suma, llegar a poseerse a sí mismo.

Esta es, pues, la "idea" rectora de su narración. Por eso su forma literaria es el *ensayo*. Estos escritos no pretenden ser una autobiografía; lo que se propone no es una descripción retrospectiva de acontecimientos, sino una búsqueda introspectiva de su experiencia de vida. Tampoco se propone el mismo Montaigne como ejemplo a imitar; no busca lo ejemplar, universal o edificante. Lo que quiere es, simplemente, ser conocido, no imitado. *Yo mismo soy la materia de mi libro,* dice al principio de sus *Ensayos* [285]. Y recurre a la forma literaria del ensayo porque el yo encuentra su expresión en una forma abierta, fragmentaria, inacabada. Porque la experiencia que el hombre tiene de sí mismo es que es un sujeto en constante búsqueda de sí mismo, en constante formación. La conciencia que tiene de sí mismo es que es un constante fluir, una lucha que ha de ser reemprendida constantemente.

Así, pues, la intencionalidad de Montaigne es conocerse a sí mismo, llegar a aprehender su individualidad particular y original, para construirse. De este modo, podemos decir que el ensayo, como forma literaria, es el lugar de su construcción, y, en este sentido, que la identidad es una identidad narrativa, que se encuentra en la medida en que se encuentra exteriorizada (puesta ante sí) en la escritura. La escritura es el camino de su experiencia personal, analizando con escrupulosidad sus vivencias, sus debilidades, sus vicios, sus virtudes. La verdadera identidad de su yo está presente en sus *Ensayos*. Podemos decir, igualmente, que la identidad es el resultado de un conocimiento forjado en el yunque de la reflexión sobre las vivencias. En otras palabras, equivale a decir que el contexto del pensamiento de Montaigne es *la formación* [286].

> «Pues aquí están mis sentimientos y opiniones; entrégolos en tanto que constituyen lo que yo creo, no porque deban ser creídos. Sólo intento poner al descubierto mi manera de ser que podría ser otra mañana si un

[283] M. Dolores Picazo y A. Almudena Montojo(«Introducción», en *Ensayos* I, 13,21) afirman que es una actitud psicoanalítica.

[284] Dice Montaigne en su Dedicatoria al Lector: «Si lo hubiera escrito (los *Ensayos*) para conseguir el favor del mundo, habríame engalanado mejor y mostraríame en actitud estudiada.», *Ensayos* I, 35.

[285] *Ensayos* I, 35.

[286] No creo que la finalidad de Montaigne sea *sólo* aceptar lo que somos; así piensa C. Taylor, *Fuentes del yo*, Barcelona, Paidos, 1996. En todo caso, aceptar lo que somos, librándonos de la tiranía de las exigencias absolutas y desproporcionadas, es condición para una verdadera construcción de nosotros mismos. Pero el objetivo último no es la aceptación, sino la superación, la transformación.

> nuevo aprendizaje mi hiciera cambiar. Carezco totalmente de autoridad para ser creído y tampoco deseo serlo pues me siento demasiado mal instruido como para instruir a otros.» EH., 200.

En sus *Ensayos* se manifiesta la voluntad constante y firme por hacerse mejor, por incorporar a su vida la virtud. Por eso cuando aconseja a los padres el camino que deben seguir para formar rectamente a sus hijos, para que sean hombres mejores, Montaigne parte de sus propias convicciones, mira en su experiencia de vida para ver lo que más le ha beneficiado, lo que le ha sido más útil para su vida, lo que ha hecho mejor.

La formación de cada individuo es única. Cada hombre ha de crear su propio *ensayo de vida*. La construcción de la propia identidad es narrativa, acaece por la *forma literaria del ensayo*. En consecuencia, el hombre auténtico es el *librepensador*, el que posee una visión del mundo propia, y que, a la vez, está comprometido con la libertad del hombre. El concepto de "individualidad" de Montaigne no es solipsista, ni defiende una teoría subjetivista. Su concepto de sujeto no es el del "yo monádico" (Descartes), sino un yo abierto a la alteridad. Aunque escribe en la soledad de su castillo, su propósito es encontrar una *norma de vida* (ética). Por eso, en sus ensayos, habla del conocimiento de "los límites" de la condición humana como la norma rectora de la vida.

En conclusión, estamos en el horizonte de sentido de la Antigüedad clásica, aunque *actualizado*. Y *lo que* actualiza Montaigne es el "conocimiento de sí". Pero el "conocer los límites" no significa sólo evitar la presunción de aspiraciones espirituales sobrehumanas. Quedarnos en este sentido es, a mi juicio, quitarle la esencia a Montaigne. La idea rectora de su pensamiento se afinca en una creencia básica: la *confianza en el hombre*, confianza en las potencialidades humanas para librarse de las debilidades y de los engaños de la mente, para poseerse a sí mismo. Por eso recurre al optimismo de Grecia, más allá del pesimismo del cristianismo de la época y su teoría sobre la naturaleza caída.

18.7. Conclusiones.

1. La implicación educativa de los padres tiene los siguientes elementos:
   1.1. Los padres son los primeros responsables de la educación de sus hijos.

1.2. Por sí solos, son insuficientes para educar correctamente a sus hijos.
1.3. Necesitan del apoyo y el cuidado de un buen maestro.
1.4. Los padres deben respeto a los educadores de sus hijos, pero no ya por la dignidad de éstos, sino como condición de posibilidad para que la misma enseñanza sea efectiva.
1.5. En mi opinión, estos aspectos son de gran importancia en la actualidad, dado que, hoy, los padres tienden al abandono de su responsabilidad como educadores de sus hijos, y, a la vez, dado el aumento de la falta de respeto hacia sus educadores.

2. La finalidad de la enseñanza es la *libertad*. No es la formación técnica ni el cultivo de habilidades instrumentales, sino la formación integral y el cultivo de todas las potencias humanas. No existe pedagogía sin este "tipo de hombre ideal".
3. La libertad es entendida como una "autoposesión" o "autocreación" (*ensayo*).
    3.1. Hacerse (formarse) es *conocer* nuestras debilidades y nuestras potencialidades (nuestros "justos y naturales límites") con la intención de superarse.
    3.2. El hombre se supera cuando conoce "lo que le conviene y mejora" ("orden") y conduce todas sus potencias o pasiones (autodominio) hacia este fin.
    3.3. En este sentido, ser libre es "tener la posibilidad de ser uno mismo". Con lo que se identifica *libertad* con *autenticidad*. El "tipo ideal de hombre" es el *hombre auténtico* (frente al "hombre a-nónimo").
4. Para posibilitar libertad –pues en esto consiste la enseñanza- hay que ejercitar en el alma del niño y del joven unos *valores existenciales*; es decir, hay que despertar sus capacidades mediante unos "bienes". No surge el "yo auténtico" a no ser que se cultiven los *gérmenes originales* que yacen en el alma.
    4.1. Así, pues, el currículum básico de la enseñanza no se sostiene en una visión axiológicamente neutra del hombre, sino en una perspectiva valorativa sobre lo que es el hombre: hay "algo" que despierta (y cultiva) y algo que no. Es decir, a la enseñanza le es inherente la oferta de unos "valores existenciales objetivos" (*sentimientos*

básicos, talantes básicos, actitudes y aptitudes básicas), necesarios para convertir al hombre en un ser libre.

4.2. La enseñanza tiene la responsabilidad última del cultivo, poda y dirección de estos gérmenes. Es decir, la educación no consiste en dejar al alumno participar por participar. La participación debe estar dirigida a un fin: la libertad. No se puede educar dando por sentado que el alumno es "ya" libre. Este es precisamente el objetivo de la enseñanza. Ésta debe aportar al niño "valores" que le permitan ser libre.

5. Los valores existenciales que realmente mejoran al hombre son los que le permiten *abrirse a la realidad*, *descubrir confiadamente el mundo, disfrutar alegremente de la vida*. *Saber* es *saber vivir*.
6. El núcleo del currículum básico de la enseñanza –al que están referidos los valores de la enseñanza- es la pasión por el saber. Sólo esta pasión moviliza el conjunto de las potencias humanas y las refiere a la verdad.
7. Educar es transmitir las actitudes y aptitudes necesarias para que el joven busque la verdad. Pues bien, los *valores* –o núcleos existenciales de real peso humano- necesarios son:
    - 7.1. Fortaleza corporal.
    - 7.2. Fortalecer el entendimiento mediante la búsqueda sincera y probada de la verdad. Que incluye:
        - 7.2.1. Evitar el autoengaño.
        - 7.2.2. Evitar la vulgaridad de las modas sociales.
        - 7.2.3. Cultivar la capacidad de escucha.
        - 7.2.4. Cultivar la curiosidad.
        - 7.2.5. Cultivar la humildad.
        - 7.2.6. Cultivar la sinceridad y la honradez.
    - 7.3. Preparar *la entrada en el mundo*. El joven, para ser libre, ha de conducirse con prudencia en el mundo. Por tanto, la enseñanza debe transmitir el "saber del mundo".
8. En resumen, en Montaigne la enseñanza es un canto de confianza para la construcción de "hombre auténticos".

Capítulo 19

LOCKE

La formación del caballero

Introducción

Vimos en la primera parte que Locke afirma que la enseñanza tiene por misión hacer hombres, y no “hombres útiles”. Contrapone la mera *instrucción* a la *educación*, para subrayar que la verdadera enseñanza consiste en formar hombres en su integridad. El referente clásico es la *educación en la virtud*. En Locke se expresa en la forma de educación del *caballero*. Analizamos en este capítulo su “currículum básico”.

19.1. Primeros responsables de la educación: los padres.

Locke tiene una opinión muy interesante sobre la relación entre la “educación pública” (la de los “colegios”, enseñanza en régimen de escolarización) y la “educación privada” (educación familiar) [287]. A la hora de optar por uno u otro modelo, refiere la cuestión a la finalidad de la enseñanza: la necesidad de que el niño se forme en la virtud. Y es categórico al afirmar que no hay mejor modo que preservar al niño del vicio y conducirle a la virtud que el cuidado de los padres [288].

> «Pero yo me tomaría la libertad de decir que quien pone los fundamentos de fortuna de su hijo en la virtud y la buena crianza, toma el único camino seguro y garantizado. No son las chocarrerías o las malicias practicadas entre los escolares, ni sus maneras groseras, ni su habilidad en entenderse para devastar un jardín, lo que hacen hábil a un hombre; son los principios de justicia, de generosidad y de templanza, unidos a la reflexión y a la actividad, y estas cualidades no me parece que son las que aprenden unos niños de otros.» [289]

---

[287] Cf. «Sobre las ventajas de una educación doméstica», en *Pensamientos sobre educación*, nn. 70-71.
[288] «Como ya he dicho, la sociedad conveniente a los niños es el hogar.» PE. 70, p. 97.
[289] PE. 70, p. 100.

Para Locke, la educación pública (en el colegio) es insuficiente para la plena formación del niño [290]. Es necesario el cuidado de los padres. Y lo primero que deben de hacer los padres para educar bien a sus hijos es buscar la compañía de un preceptor particular [291]. De hecho, cuando Locke enumera las características que debe cumplir un buen preceptor, se lo está diciendo a los padres, para que elijan bien el preceptor de sus hijos, como vimos también en Montaigne.

> «De lo que estoy seguro es de que todo el que pueda costear un preceptor y educar a su hijo en su casa, le asegurará mejor que toda escuela.» [292]

La elección de preceptor es de gran importancia para la buena educación para su hijo [293]. Por eso dice incluso que no escatimen en gastos, pues una buena educación es la mejor herencia que le puede dar [294]. No obstante, Locke se cuida de dejar claro que no está excluyendo la educación del colegio (la educación pública), ni censurando a los maestros de la pública. Lo que está haciendo es criticar las deficiencias del sistema público.

> «No es que yo intente censurar por esto a los hombres que dirigen grandes escuelas, ni piense menospreciar su misión. Hay gran diferencia en tener dos o tres discípulos en la misma casa o tres o cuatro veintenas de niños alojados juntos. Cualquiera que sea la habilidad y la actividad del maestro, es imposible que tenga cincuenta o un centenar de escolares bajo su mirada fuera de las horas de clase en que se reúnen todos. No se puede esperar que consiga enseñarles otra cosa que lo que está contenido en sus libros de estudio. Para formar su espíritu y sus maneras sería preciso una atención constante y cuidados particulares prestados a cada niño; lo cual es incompatible con una población escolar tan numerosa; y lo que, por otra parte, carecería de resultado (suponiendo que el maestro tuviese tiempo de estudiar y de atender a los defectos individuales y a las malas inclinaciones de cada escolar), puesto que el niño, durante la mayor parte de las veinticuatro horas de cada día, está necesariamente

---

[290] Porque la educación sana es «radicalmente opuesto a estos hábitos de petulancia, de malicia y de violencia que se aprenden en el colegio» PE. 70, p. 98.

[291] Cf. PE. 70, p. 97. En este sentido: «y por eso yo no puede dejar de preferir la educación doméstica, que se realiza ante los ojos de los padres, con el auxilio de un buen preceptor» PE. 70, p. 102.

[292] PE. 70, p. 99-100.

[293] «En esta elección debéis ser tan circunspectos como lo seríais en la elección de una mujer para vuestro hijo» CNP, 92.

[294] «Creo que es para un padre un mal cálculo no molestarse un poco por la educación de sus hijos; porque la educación (...) es la mejor herencia que puede recibir.» PE. 70, p. 102. «En cuanto al gasto, creo que no podréis hacer un mejor empleo de vuestro dinero en interés de vuestros hijos, y, por consiguiente, aun cuando os costase algo más de lo que es costumbre, no debéis lamentarlo. (...) Economizad todo lo que podáis en bagatelas y juguetes, en sedas, cintas, lazos y otros gastos inútiles; pero no economicéis en una parte tan necesaria como ésta. (...) [Se ha de preocupar de] cubrir la más vergonzosa de las desnudeces, es decir, su ignorancia y sus malas inclinaciones.» CNP, 90. Dice más adelante: «yo me atrevo a prometeros que no os arrepentiréis jamás de lo que os haya costado un buen preceptor, si llegáis a encontrarlo.» CNP, 92.

abandonado a sí mismo o al influjo pernicioso de sus camaradas, influjo más fuerte que todas las lecciones del maestro.» [295]

No niega Locke el sistema público. Dice simplemente que es insuficiente para garantizar la correcta educación de los niños. El niño necesita una atención constante (veinticuatro horas de cada día), y esto no lo puede garantizar la escuela pública. Por eso lo que reivindica es la responsabilidad educativa de sus padres. No obstante, también subraya los inconvenientes de la educación privada, a saber: la vida muelle y la ignorancia del mundo. El niño, encerrado en el hogar, tiende a convertirse en un señorito. Además, encerrado en una torre de cristal, para que no le afecten los males del mundo, se convierte en un ser incapaz de desenvolverse en el mundo [296]. Por eso, es necesario que el niño esté en un colegio. Así, pues, Locke opta por un modelo de educación que supere los inconvenientes de la enseñanza pública y los de la privada.

> «Pero si, después de todo, ciertas gentes creen que la educación doméstica tiene el inconveniente de no asegurar al niño bastantes relaciones sociales, y que la educación pública le proporcionan, ordinariamente, las que no convienen a un joven caballero, habría todavía un término medio, a mi juicio, de evitar los inconvenientes que se encuentran de uno y otro lado.» [297]

Y ese "termino medio" implica un modelo educativo *complementario*. Reclama, pues, Locke la responsabilidad tanto de los maestros como de los padres.

> «El educar bien a los niños, es de tal modo el deber y la misión de los padres, y el bienestar y la prosperidad de las naciones depende tanto de ello, que yo quisiera llevar la convicción al corazón de todos» EE. p. 26.

La educación, como bien social, es responsabilidad de la sociedad. Pero, a la vez, los responsables primeros y fundamentales de la educación de los niños son sus padres [298]. Concluyendo: no niega Locke el sistema público de enseñanza. No está diciendo que quien tenga dinero que se pague la educación de sus hijos. Lo que simplemente dice es que, por mucha educación pública que exista, siempre será insuficiente para la correcta educación del niño, y, por tanto: o se implican los padres en su educación o no se erradicará el fracaso educativo. En síntesis, la primera y mayor

---

[295] PE. 70, p. 100.

[296] «En mi casa se conservarán más inocentes, pero también más ignorantes del mundo; acostumbrándose a no cambiar de compañía, y viendo constantemente las mismas caras, será cuando llegue al mundo, un ser tímido u obstinado.» PE. 70, p. 97.

[297] PE. 70, p. 102-103.

[298] Sobre la tradición de educación familiar: Plutarco, *Vita Catonis Censoris*. Suetonio, *Augusto,* 64. Diodoro Siculo 1. II, cap. 3. Esta es una nota del propio Locke (cf. PE. 69, en nota al pie).

responsabilidad de los padres es la educación. Éste no es un deber sólo de los maestros. Para los padres es un deber primordial.

19.2. Sobre la autoridad del maestro: el niño necesita de autoridad.

Para Locke, la enseñanza del niño –hoy diríamos: la enseñanza Infantil- debe consistir en una *preparación para la virtud*. Tal es el sentido del principio clásico de la enseñanza: *Mens sana in corpore sano* [299]. De modo que la primera enseñanza debe consistir en un fortalecimiento del cuerpo, pues la salud física es una condición imprescindible de la salud espiritual. Es decir, es necesario fortalecer al niño corporalmente «para que pueda obedecer y ejecutar las órdenes del espíritu» [300].

> «Como la fortaleza del cuerpo consiste principalmente en ser capaz de resistir la fatiga, lo mismo ocurre con la del espíritu. Y el gran principio o fundamento de toda virtud y mérito estriba en esto, en que un hombre sea capaz de rehusarse la satisfacción de sus propios deseos, de contrariar sus propias inclinaciones y seguir solamente lo que su razón le dicta como lo mejor, aunque el apetito le incline en otro sentido.» PE. 33.

Así, pues, *el fundamento* de la virtud es el *dominio* de los propios deseos. Se empieza a construir hombres íntegros –objetivo de la educación de la virtud- preparándolos a dominar sus propios deseos, ayudándolos a resistir tanto a las inclinaciones del placer como del dolor [301]: «una constitución vigorosa y endurecida por el trabajo y la fatiga es útil para una persona que quiere hacer un papel en el mundo» [302]:

> «debe acostumbrarse a los niños a dominar sus deseos y a prescindir de sus caprichos, aun desde la cuna. Lo primero que habría que enseñarles

[299] Cf, PE. 1-2.
[300] PE. 31. La sección de la formación del espíritu abarca desde la sección II-VI, VIII, X, XVIII.
[301] «Para hacer un hombre bueno, prudente y virtuoso es preciso enseñarle a dominar sus apetitos, a triunfar de su inclinación por la riqueza, por la gula, por todo lo que halaga el paladar, siempre que la razón le aconseje lo contrario y el deber lo exija.» PE. 52.
[302] PE. 3. Cf. sección I: «Sobre la salud», PE. 3-30. Sobre la salud del niño, la regla general es: «que se vicia, o al menos se perjudica, la constitución de la mayor parte de los niños con la indulgencia y la ternura.» PE. 4. En esta regla coincide con los pensadores de Grecia (hemos visto que Platón habla de ello, y que recoge, a su vez, elementos de la tradición espartana) y Roma (Séneca y otros se refieren a esto mismo). Son algunos elementos que repite Montaigne y Rousseau. Pero Locke no los recoge por el argumento de la tradición, sino que los recoge por experiencia: lo ha observado. Los consejos de Locke están dirigidos a habituar al niño, cuando antes mejor, a un régimen sano de vida. Da consejos el vestir y acostumbrarlos al frío (PE. 5,7); aconseja enseñar a los niños a nadar (cf. PE. 8), acostumbrarlos a tomar alimentos puros y sencillos, evitando en lo posible la carne hasta que sean mayores, y comer con sobriedad (cf. PE. 13-20). En lo único que hay que permitirles que se satisfagan plenamente es en el sueño (cf. PE. 21-22). Otro consejo importante es no dar medicinas al niño, o las menos posible (cf. PE. 29). Al final resume los pocos consejos para mantener la salud: aire libre, ejercicio y sueño, régimen sencillo, y pocas o ninguna medicina (cf. PE. 30).

es que todas las cosas que se les dan no las obtienen porque les sean agradables, sino porque se piensa que les son útiles.» PE. 38.

Así, pues, el primer *valor vital* necesario para que el hombre pueda llegar a ser hombre es, para Locke, el *autodominio*. Se opone Locke a otro error muy extendido entre los padres: el consentimiento absurdo, la "ternura ciega" y la falta de disciplina [303]. Contra la creencia de que "son pequeños y no saben lo que hacen", y que "ya se les corregirá cuando sean mayores", Locke enfatiza la importancia de los *hábitos* adquiridos [304], que pueden llegar a hacer que sean difícil o imposible de corregir de mayores [305]. La ternura y la falta de corrección supone, en la práctica, un abandono de la responsabilidad de los padres en la educación de sus hijos: se les abandona a sus propias tendencias. La razón que aporta Locke para explicar la necesidad de respeto y de disciplina es la siguiente:

«[los niños] tienen necesidad de dirección y de disciplina.» PE. 40.

De ahí se deriva un principio básico de la enseñanza: *el respeto hacia los padres*. Los niños deben aprender desde pequeños que deben respeto a los padres, y es un error la costumbre extendida entre los padres de ser amigos de los hijos desde pequeños. La amistad entre padres e hijos debe hacerse cuando son mayores [306]. Pero no afirma Locke la necesidad de disciplina porque sea el niño un egoísta [307], ni tampoco porque la naturaleza del niño sea mala. Las fuerzas "irracionales" del hombre –aunque sería mejor llamarlas "infra-racionales", pues son fuerzas que subyacen a la razón, como las tendencias, los deseos, los sentimientos, las pasiones- no son, para Locke, malas. Pero eso tampoco significa que haya que abandonarlas a su libre desarrollo. La realidad de la dinámica de las pasiones humanas es la siguiente: o las dominas tú, o te dominan. Así, pues, el predominio de la razón sobre las pasiones no está en función de su

[303] Cf. PE. 34.
[304] «Pero a un padre inconsciente que no quería castigar a su hijo por un rasgo perverso, sino que pretendía excusarlo, diciendo que era una cosa pequeña, reprendió Solón justamente, replicando, que sería poca cosa, pero el hábito era cosa grande.» PE. 34. Cf. el ensayo de Montaigne: «De la costumbre».
[305] Cf. PE. 35.
[306] «Si queréis tener un hijo que os obedezca, transcurrida la edad infantil, afirmad la autoridad paterna tan pronto como el niño sea capaz de sumisión y pueda comprender de quién depende. Si queréis que os tenga respeto, inculcadle este sentimiento desde la infancia, y, a medida que avance hacia la edad viril, admitidlo más íntimamente en vuestra familiaridad. De este modo tendréis un ser obediente (como conviene que lo sea) mientras sea niño, y un amigo cariñoso cuando sea hombre. Porque, en mi opinión, es engañarse gravemente respecto de la conducta que debe observarse con los niños el mostrarse indulgente y familiar con ellos cuando son pequeños, y, por el contrario, ser severos y tenerlos a distancia cuando son mayores.» PE. 40. Cf. sección X: «Sobre la familiaridad de los padres con sus hijos», PE. 95-99.
[307] Esta es una convicción muy extendida en algunas corrientes de psicología. Así, Fromm, *El arte de amar*.

aniquilamiento, sino del autodominio [308]. Y, dado que el niño no tiene resortes internos para someter sus tendencias, el padre debe cumplir el papel de freno, de resorte externo, hasta que el niño fortalezca sus frenos [309].

> «El hombre que no tenga dominio sobre sus inclinaciones, que no sepa cómo resistir la importunidad del placer o el dolor presente, conformándose a lo que la razón le dice que debe hacerse, falta a los principios verdaderos de la virtud y de la prudencia, y se expone a no ser jamás bueno para nada. Es preciso, pues, cultivar con tiempo *estas disposiciones que son contrarias a la naturaleza abandonada a sí misma*; es preciso hacer de estos hábitos los verdaderos fundamentos de la felicidad y del saber vivir» [310]

De ahí deriva el principio de *autoridad* en el proceso de enseñanza. La opinión de Locke goza, a mi juicio, de actualidad, y no sólo por el despiste de los padres de hoy en día respecto a la autoridad, sino también, y sobre todo, porque este falso prejuicio sobre la autoridad ha calado en la educación. Y es que la psicopedagogía de moda considera negativa la "autoridad" en el proceso de enseñanza. Piensan que todo se resuelve si el niño y el joven está motivado; con la motivación adquirirá los contenidos que se le propongan. Pero no advierte esta visión psicológica que previo a la motivación y previa a las estructuras cognitivas, existen un resortes más básicos que hay que formar. La psicología da por supuesto fácilmente que "si se dialoga" con el niño, el niño razonará. Pero no caen en la cuenta de que no se puede "dialogar" tan sencillamente, porque *no tienen formada la razón*. La capacidad de razonar *debe ser enseñada por el padre y el educador*. El niño no es capaz de controlar sus deseos y confunde "sus deseos", con "su opinión" y con "lo que es".

La autoridad no es un poder, ni menos un poder absoluto para hacer del niño lo que se quiera. Sino que es una derivación necesaria de la responsabilidad educativa. Educar es dar al niño la posibilidad de autosuperación. El niño nace con la posibilidad de llevar a ser un hombre íntegro, pero esa posibilidad hay que entrenarla, ejercitarla, actualizarla, mediante la educación. Esta es la responsabilidad de los educadores. Son

---

[308] «El mal no es tener deseos apropiados a los gastos y a las ideas de cada edad; el mal es no saber someter a estos deseos a las reglas y a las restricciones de la razón. La diferencia no consiste en tener o no tener pasiones, sino en poder o no gobernarse; contrariarse en su satisfacción. El que no haya contraído el hábito de someter su voluntad a la razón de los demás cuando era joven, hallará gran trabajo en someterse a su propia razón cuando tenga edad de hacer uso de ella.» PE. 36; cf. PE. 38.

[309] Por eso habla Locke de la necesidad de que el padre sea el freno de los resorte interiores del niño, todavía no formados: «El temor y el respeto deben proporcionaros el primer dominio sobre sus espíritu, y el amor y la amistad en los años más maduros» PE. 42.

[310] PE. 45; la cursiva es mía.

ellos los que tienen el saber necesario para su crecimiento. De ahí su autoridad. Pero, repito, responsabilidad y autoridad van de la mano.

19.3. Sobre el respeto de los padres a los educadores de sus hijos: el respeto del niño al profesor empieza con el respeto de los padres al profesor.

La autoridad del profesor no sólo hace relación al niño educando, sino también a sus padres. Locke afirma que los padres deben un gran respeto a los preceptores de sus hijos, si quieren garantizar que sus hijos también los respeten.

> «Para que (el preceptor) conserve toda su autoridad sobre su discípulo (...) tened cuidado –dice Locke a los padres- de tratarle con el mayor respeto, obligando a vuestra familia a hacer lo mismo. No contéis con que vuestro hijo respete a su preceptor si lo ve poco apreciado por vosotros, o por su madre, o por otras personas. Si le juzgáis digno de vuestro menosprecio, es que habéis hecho una mala elección. Y, por poco que dejéis ver ese menosprecio, vuestro hijo no dejará de hacer otro tanto; y, en tal caso, por grandes que sea el mérito del preceptor, por grandes que sean sus talentos para cumplir su misión, todo se perderá para vuestro hijo, y jamás le será de ningún provecho.» [311]

Antes hemos dicho que a los padres compete la responsabilidad última de la educación de sus hijos. Pues bien, esa responsabilidad entraña un deber básico: el respeto a sus educadores. Dada la gran importancia que tiene la buena educación para el niño, los padres deben ser los primeros en respetar al preceptor. Los niños seguirán el ejemplo de los padres. De lo contrario, los niños no respetaran a su preceptor. Por tanto, el respeto que deben enseñar los padres a los niños es *condición necesaria para la educación escolar*. Es decir, si el respeto y, por consiguiente, la autoridad de los padres, no funcionan, es imposible que exista respeto y autoridad en los Centros de enseñanza.

De no menos actualidad goza este pensamiento de Locke. Y es que, en mi opinión, una de las razones de las deficiencias del actual proceso de enseñanza reside en los padres. Los primeros que no respetan a los profesores son los padres de los alumnos. Los prejuicios que los padres achacan a los profesores contribuye a engordar la imagen social negativa de los profesores.

---

[311] CNP., 88. Dice más adelante: «Lo que he dicho respecto de la conducta del padre ante el hijo, debe extenderse a todos los que tienen autoridad sobre los niños, o aquellos a quienes pueden profesar algún respeto.» PE 71.

19.4. Sobre la disciplina.

Hemos hablado de la necesidad de la disciplina en relación con la autoridad de profesores y padres en la enseñanza. Pero hay que analizar con detenimiento lo que entiende Locke por "disciplina". Parecerá que está proponiendo una enseñanza severa y reglamentada, pero no es así. Al contrario.

Locke se opone al método de enseñanza de su época por el excesivo número de reglas que imponen al niño [312]. La gran cantidad de reglas conduce a una enseñanza centrada en el castigo, pues es imposible que el niño las observe todas, o a la pérdida de la autoridad del preceptor, si no se castigan todos los incumplimientos [313], o a la hipocresía, pues se obliga al niño a mentir para que no le castiguen. Pero tampoco es que sea contrario Locke a la utilización de normas. Éstas son imprescindibles en la enseñanza, pues enseñar es cultivar *hábitos* sanos en el niño [314]. La clave reside, para Locke, en utilizar las menos normas posibles, pero ser intransigente con ellas:

> «No establezcáis más que un número pequeño de leyes; pero, una vez establecidas, velad porque sean rigurosamente observadas.» PE. 65.

El objetivo es que estas pocas reglas, se graben en la memoria del niño, para generar hábito [315]. No obstante, Locke es muy preciso a la hora de hablar de la disciplina. Por eso, después de proponer la regla general de la disciplina, se extiende hablando de los extremos de su práctica [316]. De entrada, afirma que, aunque plantea el principio de la disciplina, no está hablando de castigos. Es más, dice que la severidad de los castigos «producen mucho mal en la educación; y (...) los niños más castigados son los menos aptos par ser los hombres mejores.» [317]. Por tanto, los castigos son inconvenientes para la educación [318]. No está hablando, pues, de una educación severa [319]. Al contrario, debe ser dulce y agradable [320]. Pero sí dice que el rigor debe usarse cuando el niño es más pequeño, y, una vez que se ha producido el efecto –el hábito-,

---

[312] Cf. PE. 64.
[313] Cf. PE. 65.
[314] Aborda la enseñanza de los hábitos en la sección V («Sobre las reglas», nn. 64-66.
[315] Cf. PE. 66.
[316] Sección sobre los castigos y las recompensas, cf. PE. 43-63.
[317] PE. 43.
[318] Aconseja a los padres que el preceptor no se debe pegar al niño. «Pero no le consintáis (al preceptor) pegar a vuestro hijo en ninguna ocasión sin vuestra dirección y consentimiento.» CNP, 88. Cf. PE. 47-51). Sólo hay un caso en el que se le debe pegar, en el de obstinación y rebelión (cf. PE. 78).
[319] «Sobre las recompensas» (PE. 52-63).
[320] Cf. PE. 53.

conviene suavizar el rigor [321]. La regla de oro –Locke habla del «gran arte» para dominar el «secreto de la educación» [322]- es mantener el equilibrio entre dos extremos:

- De un lado, es necesario cierto control de sí mismo, como condición indispensable para la felicidad, por lo que es necesario que el niño se habitúe a controlar sus inclinaciones.
- De otro lado, si el espíritu del niño se halla humillado y servil por los castigos, pierde el vigor [323].

Pero lo esencial en la disciplina, para Locke, es que la naturaleza de las recompensas y castigos deben ser de naturaleza distinta. El objetivo debe ser doble: en primer lugar, que el niño odio la acción cometida, no por el castigo o la recompensa, sino por sí misma, es decir, que comprenda que la acción misma conduce a un estado de desgracia o de alabanza [324]. En segundo lugar, que el niño llegue a ser sensible al placer de ser estimado [325]. Por eso, las recompensas deben ser públicas. En cambio, si se le ha de reprender ha de ser en privado, y con palabras sobrias, graves y desapasionadas [326], de tal manera que no vea el niño la mínima expresión de pasión [327]. Así, pues, los incentivos más poderosos son, para Locke, *la estimación y la desestimación*; otros traducen: *honor y deshonor* [328]. El sentimiento que debe surgir del niño es un *sentimiento sano de vergüenza* y de aversión por los actos malos [329], y, en contrapartida, un sentimiento de estima y honor ante los grandes actos. En esta regla se encierra «el gran secreto del arte de la educación.» [330].

En conclusión, el objetivo de la disciplina, en Locke, es que el niño "comprenda" que la acción negativa lleva implícita perjuicio para sí. Es decir, no se trata de que el niño actúe porque se lo digan los padres, sino porque ve él mismo lo que le beneficia y lo que no. Por eso dice Locke que el mayor peligro de la enseñanza son los criados, pues lo que los padres desaprueban, ellos lo aprueban a la espalda [331]. Evidentemente, hay que contextualizar sus palabras. El equivalente actual serían los medios de comunicación de masas, y, más en concreto, la publicidad comercial, pues lo

---

[321] Cf. PE. 43.
[322] PE. 46.
[323] Cf. PE. 46.
[324] Cf. PE. 58.
[325] Cf. PE. 57-58.
[326] Cf. PE. 62.
[327] Texto muy ilustrativo en. PE. 77; vuelve sobre el tema en PE. 81
[328] Cf. PE. 56.
[329] Cf. PE. 60.
[330] PE. 56.
[331] Cf. PE. 59.

que padres y educadores hacen por un lado, ésta lo deshace por otro, sobre todo teniendo en cuenta el alto nivel de sofisticación que está alcanzando la publicidad.

19.5. Enseñanza de los *usos sociales*.

El saber que ha de adquirir el niño mediante la enseñanza está regido por el principio de la *utilidad para la vida*. No se refiere a la "utilidad" técnica", sino a la existencial. Recuerdo que estamos en el horizonte de sentido de la "educación de la virtud". Hemos visto ya el primer "valor vital" a transmitir es el autodominio o "libertad base": capacidad para controlar nuestras propias tendencias. El preceptor ha de habituar al niño a querer lo que le conviene, y no lo que le agrada. Ahora recogemos el segundo "valor vital" del "currículum básico" de Locke: los *usos* sociales y *formas* de cortesía.

> «La educación –dice refiriéndose a los usos- es la que da brillo a las otras cualidades y las hace útiles para él, proporcionándole la estimación y benevolencia de los que le rodean.» CNP, 93.

La querencia hacia "lo bueno", lo que nos conviene, lo que nos beneficia, que, como hemos dicho, la enseñanza debe despertar en el niño, está unida, en Locke, al sentimiento de sociabilidad [332]. Por tanto, la benevolencia está ligada al amor por la reputación .

> «Si habéis sabido llenar su espíritu, todavía tierno, de un sentimiento de veneración por sus padres y maestros, que consiste en amarlos, estimarlos y temer ofenderlos, y de respeto y buena voluntad para todos, estos sentimientos sabrán encontrar por sí mismos su mejor expresión. Tened, pues, buen cuidado de mantener en su corazón los principios de la benevolencia y la dulzura, hacédselos tan familiares como podáis por la estimación y los elogios (...). Mientras que son pequeños, ha de perdonarse a los niños todos los descuidos que no llevan el sello del orgullo o de una perversión natural. Solamente cuando se muestran estos sentimientos en una de sus acciones, es cuando debéis de corregirlos inmediatamente por los medios que he indicado ya.» [333]

Para Locke, la inteligencia y la bondad no son útiles por sí mismas si carecemos de las habilidades sociales.

> «Sí, las virtudes y los talentos, aun cuando se les rinda el homenaje que se les debe, no bastan para asegurar a un hombre una buena acogida en el

[332] «Bien pronto verá –el alumno- que esta sola perfección le abre más ampliamente el camino del éxito, le procura más amigos y le empuja más lejos en el mundo que todas las expresiones técnicas o todos los conocimientos positivos que haya adquirido estudiando las artes liberales o aprovechando la ciencia enciclopédica de su preceptor.» CNP, 93.

[333] PE. 67, p. 93-94.; cf. CNP 94, pp. 131-132.

mundo y asegurarle el éxito donde llegue. Nadie se contenta con diamantes en bruto» CNP, 93.

Y este tipo de habilidades requiere necesariamente de la ayuda de un preceptor, por dos razones: en primer lugar, estos conocimientos no se adquieren "espontáneamente", precisan de cuidado [334]. En segundo lugar, necesitamos de la ayuda del preceptor porque en este asunto nadie se atreve a corregirnos y, sin embargo, somos criticados cuando no estamos presentes [335].

> «Hay otra razón para exigir que esta parte de la educación se haga por los cuidados y bajo la dirección del preceptor, y es la de que las faltas cometidas contra la urbanidad, si son las primeras que advierten los demás, son, en cambio, las últimas de que se nos advierte: y no es que la maledicencia del mundo no las haga objeto de sus críticas; pero es siempre en ausencia del culpable, que no puede aprovecharse de estos juicios y enmendarse según estas críticas. Es, verdaderamente, un punto tan delicado de tocar, que, aun nuestros amigos, que son los que más desearían vernos corregidos de estos defectos, apenas osan hablarnos de ellos, a pesar de su amistad hacia nosotros, temiendo advertirnos que hemos cometido alguna indiscreción en materia de cortesía.» CNP, 93.

Por tanto, el preceptor debe velar por que el niño incorpore estas cualidades «y se haga natural en él, en la medida de lo posible, una gracia natural que acompañe toda su conducta.» [336].

19.6. La enseñanza del *saber del mundo*.

Hay otro valor que es de vital importancia en la educación, sobre todo en la edad de la adolescencia, pues en este momento de entrada del joven en el mundo se juega toda la "educación de la virtud". He llamado a este componente del "currículum básico": *saber del mundo*.

> «No hay, en efecto, sino demasiados ejemplos de jóvenes que se dejan arrastrar a todos los excesos de la licencia, de la extravagancia y del vicio, cuando se ven libertados del yugo de una educación severa y estrecha: desorden que debe imputarse, sobre todo, a mi juicio, a la mala educación. Habiendo crecido en la ignorancia de lo que es realmente el mundo, reconocen, cuando en él entran, que no se parece a lo que se les

[334] En este arte «debe comenzarse pronto, y estar muy instruido en ello un joven caballero, mientras está en manos del preceptor, y antes de que esté llamado a conducirse por sí mismo en el mundo.» CNP, 93.

[335] Por eso dice Locke que una de las características del buen preceptor es que debe conocer los usos sociales y las formas de cortesía (cf. CNP, 93).

[336] CNP, 93.

había dicho, y que difiere totalmente de la idea que se habían formado» [337]

El error reside en excluir de la enseñanza este tipo de conocimiento. No se puede ocultar al joven lo que ocurre en el mundo.

> «Mientras más tiempo le dejéis así los ojos vendados, menos capaz será de ver claro cuando sea arrojado a plena luz, y más expuesto estará a ser presa de sus propias pasiones y de las pasiones de los demás. Cuando un joven que se conserve niño a pesar de los progresos de la edad, aparezca en el mundo con la gravedad de un búho que sale de su nido, es seguro que llamará sobre sí la atención de todos los estorninos de la ciudad, a los cuales se unirán algunos pájaros de presa, que infaliblemente se lanzarán sobre él.» [338]

Así, pues, ni el castigo ni el miedo son beneficiosos en la enseñanza, porque cuando el niño descubre que se le ha ocultado el mundo verdadero, no sólo reniega de la educación recibida, sino que entonces cae en manos de *los aduladores*, los falsos educadores, que le dicen que ser libre es hacer lo que se quiera, y el joven cree que es señal de bravura romper con las costumbres guardadas hasta entonces [339]. Por tanto, es necesaria que el joven reciba una preparación sobre éste ámbito de la vida, para que no naufrague en su "entrada en el mundo".

> «Es el resultado de la experiencia, de las observaciones de un hombre que ha vivido en el mundo con los ojos muy abiertos y que ha frecuentado toda clase de gentes. Por eso me parece de gran importancia infundir esta ciencia en el espíritu de los jóvenes siempre que se presente ocasión, al fin de que el día que sea lanzado a la mar libre no se vea como un marino que no tuviese a su disposición ni planos, ni brújula, ni carta marítima» [340]

La clave de la buena educación, en este aspecto, reside, pues, no en ocultar al niño las cosas de la vida, sino en dárselas a conocer poco a poco y en la medida de sus posibilidades.

> «Para prevenir estos desórdenes, lo mejor, a mi juicio, es mostrarle el mundo tal como es antes de que entre en él definitivamente. Informarle poco a poco de los vicios a la moda (...). Decirles cuáles son los artificios que emplean y los lazos que tienden; de vez en cuando, presentarles los ejemplos trágicos o ridículos de personas que han arruinado a otras, y que se han arruinado a sí mismas. (...) [Para que se haga más prudente] y sepa que, los que bajo la máscara de la amistad han causado su ruina y han

[337] CNP. 94, pp. 127-128.
[338] CNP. 94, pp. 129.
[339] Cf. CNP. 94, pp. 128.
[340] CNP. 94, pp. 130.

> contribuido a despojarlos, son los primeros en abandonarlos y en despreciarlos cuando han caído en la miseria.» [341]

Por eso, dice Locke, ha de enseñarse al joven paso a paso a conocer a los hombres y sus caracteres, descubrir lo que hay detrás de las apariencias y las caretas, enseñar a adivinar las verdaderas intenciones de las personas, sin ser demasiados desconfiados ni demasiado incrédulos [342]. En este aspecto insistirá Rousseau; repite incluso algunas cosas de Locke, aunque Rousseau radicaliza el problema, es decir, llega hasta el fondo de la cuestión.

19.7. Educación como formación de *aptitudes intelectuales*.

La enseñanza no consiste solamente en "dominarse a sí mismo", ni en los usos sociales, ni en el saber del mundo, sino que, ante todo, pretende despertar el deseo de descubrimiento y experimentación propia de la realidad. Es decir, el hombre busca la libertad –pues éste es el fin que busca la enseñanza-, y no la alcanza sólo por ser "libre de" sus tendencias, sino también porque es "libre para" experimentar y descubrir la realidad, sin tutelaje. Entramos, pues, a considerar otro valor vital necesario para el "currículum básico": la aptitud intelectual. La educación no puede perder de vista que el objetivo de la enseñanza es posibilitar al alumno para que, cuando sea maduro, descubra la realidad por sí mismo. El hombre debe enfrentarse a la realidad, por su cuenta, y la educación debe hacer posible este fin. Si ha recibido los valores básicos imprescindibles –objetivo de la educación de la virtud-, cuando sea adulto, buscará por sí mismo la ciencia, sin la tutela de nadie.

> «No es necesario que sea un perfecto erudito, ni que posea a la perfección todas las ciencias (...). El caballero que quiera ir más lejos en la ciencia, debe reservarse para hacerlo más tarde, según su propio temperamento y por su trabajo personal; porque nadie ha hecho nunca grandes progresos en un estudio, ni ha llegado a ser eminente en una ciencia, mientras ha estado bajo la tutela y dirección de su maestro.» [343]

Por tanto, la enseñanza, más que ciencias concretas, tiene que formar "aptitudes intelectuales básicas" [344]. La correcta formación intelectual obliga a la preocupación por

[341] CNP. 94, pp. 128.
[342] Cf. CNP 94, p 127.
[343] CNP. 94, pp. 131.
[344] Locke profundiza esta cuestión en la sección «Sobre el entendimiento», *PE* pp. 277-350. (cito como "EE")

el entendimiento. Aunque el mando de nuestro yo se lo damos a la voluntad, lo cierto que el entendimiento es el que determina la realización de una acción voluntaria. Es decir, todo hombre actúa atendiendo a unos principios y unos criterios que le sirven para razonar lo que hace. El entendimiento es el último recurso en la conducción de sí mismo [345].

Pero la idea educativa central es que, para Locke, la *razón* no es un "instrumento" que "posea" el niño, sino una "posibilidad" que, como tal, hay que alimentar, cuidar y, en definitiva, "educar":

> «la naturaleza nos da sólo la semilla: hemos nacido para ser criaturas racionales, si ellos nos complace, pero sólo el uso y el ejercicio nos permitirán lograrlo» EE. p. 292.
>
> Es más: «las diferencias visibles en el entendimiento y talento de los hombres no surgen tanto de sus facultades naturales como de los hábitos adquiridos. ¿Quién no reiría ante el intento de convertir en un bailarín maravilloso a un campesino torpe de más de cincuenta años? Pues no tendría mucho más éxito el que se esforzara por hacer razonar bien, o hablar bellamente, a un hombre de esa edad que no estuviera acostumbrado a tales cosas» EE. p. 287.
>
> «Las facultades y potencias con las que nacemos nos capacitan casi para cualquier cosa, y por lo menos nos pueden conducir mucho más lejos de lo que podríamos imaginar, pero *solo el ejercicio de esas facultades nos proporciona la capacidad y la habilidad y nos conduce a la perfección.*» EE. p. 286; la cursiva es mía.
>
> «Con la mente sucede lo mismo que con el cuerpo: gracias a la práctica ha llegado a ser lo que es; y hasta la mayor parte de las excelencias (...) resultan ser el producto del ejercicio» EE. p. 287. Abundando en la necesidad de práctica: «sólo la práctica lleva a la perfección las potencias de la mente y del cuerpo» EE. p. 287.

El uso y el ejercicio nos hace ser racionales. Por tanto, la *razón* es una "posibilidad" (como la "semilla") que hay que cultivar en el niño, y para eso está la educación. De hecho, para Locke, la manifestación espontánea –ausente de cuidado- de las facultades humanas no es lo racional, sino "la ignorancia" y el "error", males que, de otro lado, son la causa de la división social. En concreto, los vicios más normales del error [346], que son los que hay que evitar que germinen en el alma del niño y del joven, son [347]:

---

[345] Se aparta con ello Locke de la lógica tradicional, pues no le ayuda a descubrir la realidad, y apuesta por el Novum Organum. (cf. EE pp. 279-280).

[346] Locke dice expresamente que los hombres son «culpables en sus razonamientos» (EE. pp. 281), como Kant, porque está en su mano evitar el error.

[347] Cf. EE. pp. 281-282.

1. Pereza y cobardía. No examinar las cosas por sí mismo. Dejarse llevar por opiniones ajenas.
2. Partidismo. Dejarse llevar por la pasión en el razonar, admitiendo como verdad lo que conviene al humor, al propio interés o a su partido.
3. Falta de diálogo. Falta de "visión plena" de todas las perspectivas relacionadas con el problema. [348]

Por eso aconseja Locke lo mismo que aconsejaba de los otros hábitos: *habituar* al niño desde pequeño.

> «Pocos son los hombres que desde su juventud se han habituado a un razonamiento estricto, rastreando el grado de confianza de cualquier verdad hasta sus principios más remotos, en una larga cadena de consecuencia, y observando las conexiones de éstas» EE. p. 290.

La condición espiritual a la que hay que llegar es: *adoptar, antes de juzgar, un razonamiento preciso*, es decir, habituarnos a la mente a una larga cadena de consecuencias, y una comparación de muchas deducciones diferentes y opuestas [349].

19.8. El cuidado del *tiempo libre*.

Quiero resaltar ahora, por su actualidad, otro elemento al que apunta Locke. Dice que la formación completa del joven requiere el aprendizaje de un *oficio manual* [350]:

> «quisiera que mi gentilhombre aprendiese un oficio, sí, un oficio manual; hasta quisiera que aprendiese dos o tres, pero uno especialmente.» PE. 201.

Los oficios preferidos, para Locke, son la jardinería, el trabajo en madera o hierro, y, sobre todo, la agricultura (el empleo preferido entre los grandes hombres de la

---

[348] «Aquí podemos encontrar el motivo de que algunos hombres de estudio y pensamiento que razonan bien y son amantes de la verdad no hagan grandes progresos en sus descubrimientos. El error y la verdad se mezclan en sus mentes (...) y todo ello porque sólo conversan con un tipo de hombres, sólo leen un tipo de libros y no prestan sus oídos más que a un tipo de nociones.» EE. p. 282.

[349] Cf. EE. p. 291). En esto puede hacer mucho servicio la matemática (cf. EE. pp. 293-296), porque nos puede habituar la mente para que sea capaz de ver un problema desde muchos puntos de vista . «Sería bueno, por tanto, que las mentes de los hombres aceptaran el hecho de que no pueden erigir sus opiniones sobre un solo punto de vista, ya que se necesitan otros muchos para solucionar la cuenta y hay que tomarlos todos en consideración para que un hombre pueda hacer un juicio correcto.» EE. p. 294.

[350] Cf. PE. 201-209. Este elemento también está en Rousseau.

antigüedad [351]). También dice que debe aprender a llevar sus cuentas, para que sepa administrar sus recursos [352]. Lo que subrayo como importante de la cuestión es la razón que da para aprender un oficio manual: además de que aporta salud y habilidad, es una manera sana de cultivar el *tiempo libre* [353]. Por tanto, la idea del "oficio manual" no se refiere a la necesidad de un trabajo remunerado, para poder subsistir económicamente. No es ese el problema que está abordando, sino el ocio, el tiempo libre.

Creo que la observación decisiva es la siguiente: el hombre no puede estar sin hacer nada [354]. En otras palabras, que la desocupación es el padre de los vicios. La formación del *caballero*, que es la que persigue Locke, es *integral*, debe dar respuesta a todas las dimensiones del ser humano. Por eso reclama el carácter educativo que también debe tener el *tiempo libro* o *recreo*:

> «porque el recreo consiste, no en permanecer sin hacer nada (como puede observar cualquiera), sino en aliviar con la variedad del ejercicio el órgano fatigado. (...)» PE. 206.

Subrayo la importancia de este aspecto porque la educación, en la actualidad, se ha olvidado de esta dimensión y es un aspecto de suma gravedad, pues nuestra época se característica por el aumento del tiempo libre y ni los padres ni los profesores educan el tiempo libre del joven.

19.9. Sobre la instrucción.

Sólo después de decir que el "currículum básico" de la educación es la preparación para la virtud, adquirir actitudes morales, sobre todo la prudencia, y las habilidades intelectuales, principalmente raciocinio y autoexamen, en suma: formar su temperamento en aquellas cualidades que le permita abrirse a la realidad, sólo entonces, repito, habla de la *instrucción* o programa de contenidos [355].

En este sentido, dice que lo primero que se debe enseñar al niño es la lectura. Se debe empezar cuanto antes; cuando el niño sepa hablar. Pero lo importante es inspirarles

---

[351] Cf. PE. 205.
[352] Cf. PE. 210-211.
[353] Cf. PE. 204-209.
[354] «El juego, en el que las personas de calidad y especialmente las damas, pierden tanto tiempo, es para mi la prueba evidente de que los hombres no pueden estar sin hacer nada.» PE. 207). Se refiere Locke a los juegos relacionados con el vicio; y cuando a lo que dice de las damas, no es un juicio despectivo a la mujer, sino una critica de una costumbre usual en su época.
[355] Esto lo aborda en la sección XXIV (nn. 147-195) de *Pensamientos sobre educación*.

el *deseo de aprender*. Todo lo que se le presente al niño como un "deber" es odiado [356]. El mejor medio para que la lectura no se convierta en un trabajo es enseñar mediante el *juego* [357]. Cuando ya comience a leer, se puede dar al niño alguna obra proporcionada a su inteligencia. La mejor, para Locke, es la colección de *Fábulas* de Esopo [358]. También es el momento de aprender a escribir [359]. Junto a la escritura, se le debe enseñar el arte del dibujo [360]. En cuanto a las lengua extranjera, el niño la debe aprender cuando haya aprendido la lengua materna. Aconseja Locke el francés, y el método debe ser el mismo que el de la lengua materna: hablar, sin utilizar reglas gramaticales [361]. El latín se debe enseñar de la misma manera, hablándolo y leyéndolo [362].

Después del aprendizaje de las lenguas, habla del aprendizaje de la geografía [363], la aritmética y la astronomía [364], la geometría [365], la cronología [366], la historia [367], y la retórica y la lógica [368]. Le sigue el aprendizaje de la filosofía natural [369]. Otros complementos de la instrucción son el baile, la música, la esgrima y la equitación [370]. Para que la formación sea completa, Locke dice que el joven debe aprender un *oficio* [371] y a llevar sus cuentas, para que aprenda a administrar sus recursos [372], como he dicho antes. La última fase son los viajes [373]. Pero advierte que la sabiduría que se debe buscar en los viajes es la relativa a la virtud y a la prudencia, aprendiendo caracteres y costumbres de personas de calidad [374]. Por tanto, la actitud del que viaja debe ser la

---

356 Lo ilustra con un ejemplo. Cuenta Locke que, a un niño que odiaba la lectura, intentó que le gustara. ¿Cómo? Evitando que lo considerara como un "deber". Y lo consiguió del siguiente modo: mientras el niño escuchaba a escondidas la conversación, Locke le dijo a su madre que no debía enseñar al niño a leer, porque era cosas de personas mayores. Esto encendió el deseo del niño. Cf. PE. 148.
357 Cf. PE. 150-155.
358 Cf. PE. 156.
359 Cf. PE. 160.
360 Cf. PE. 161.
361 Cf. PE. 162.
362 Cf. PE. 163-170
363 Cf. PE. 178.
364 Cf. PE. 179-180.
365 Cf. PE. 181.
366 Cf. PE. 182-183.
367 Cf. PE. 184.
368 Cf. PE. 188-189; destaca Locke el aprendizaje de escribir cartas, por la gran utilidad.
369 Cf. PE. 190-194.
370 Cf. sección XXV de *Pensamientos sobre educación* (nn. 196-209) donde habla Locke de la *instrucción complementaria*.
371 Cf. PE. 201-209.
372 Cf. PE. 210-211.
373 Cf. PE. 212-215.
374 «El que viaja a la edad conveniente, con los pensamientos de un hombre que quiere perfeccionarse, puede entrar en relaciones, dondequiera que vaya, con personas de calidad: cosa de gran ventaja para un caballero que viaja.» PE. 214.

observación, pero fijándose en lo que merece ser observado. Y al final del repaso a la instrucción que necesita el joven, no se olvida Locke de subrayar su objetivo:

> «La gran labor de un preceptor es la de moldear la conducta y formar el espíritu; establecer en su discípulo los buenos hábitos, los principios de la virtud y de la sabiduría; darle poco a poco una idea del mundo; desenvolver en él la tendencia a amar y a imitar todo lo que es excelente y alabable, y, por conseguir ese objeto, hacerlo vigoroso, activo e industrioso. Los estudios que le propone, no deben tener otro objeto que el de ejercitar sus facultades, ocupar su tiempo, apartándole de la pereza y la haraganería, y enseñándole a aplicarse, a hacer el esfuerzo, inspirándole, en fin, algún gusto por las cosas que debe acabar de aprender por su propio trabajo. ¿Qué padre, en efecto, supondrá que, bajo la dirección de su preceptor, podrá un joven caballero convertirse en un crítico perfecto, un orador o un poeta; profundizar la metafísica, la filosofía natural o las matemáticas; ser un maestro en la Historia o la cronología? Es preciso enseñarle, sin duda, algo de todo esto; pero solamente, si puede decirse así, para que entreabra la puerta de la casa y arroje una mirada al interior, (...) sin pensar en instalarse en él. Sería necesario hasta censurar a un preceptor que retuviese mucho tiempo y llevase demasiado lejos, en la mayor parte de estos estudios, a sus alumnos. No ocurre lo mismo con la buena educación, el conocimiento del mundo, la virtud, la actividad y el amor a la reputación; nunca se ocupará demasiado de todo esto, y si el joven posee estas cualidades, no dejará de conseguir de los demás lo que desee o necesite.» [375]

19.10. Conclusiones.

1. La implicación de los padres en el proceso de enseñanza tiene la siguientes características:
    - 1.1. La responsabilidad de los padres en la enseñanza de sus hijos es necesaria. El sistema público de enseñanza no puede garantizar la transmisión plena de la virtud, es decir, no puede formar al hombre en su integridad.
    - 1.2. Pero, la enseñanza paterna también tiene sus deficiencias. Los padres necesitan de los maestros.
    - 1.3. Así, pues, Locke opta por una enseñanza *complementaria*: responsabilidad tanto de padres como de maestros.
    - 1.4. No obstante, los padres deben respetar a los maestros. Locke afirma la necesidad de respeto, pero no ya por la dignidad personal del

[375] CNP 94, pp. 131-132.

maestro, sino como condición de posibilidad para que se produzca educación.

2. El tipo ideal de hombre (el *caballero*) es el "hombre libre". Así, pues, la enseñanza está referida a "todo" el hombre. "Educación de la virtud" frente a la educación técnica-instrumental del hombre.
3. La libertad es entendida, en primer lugar, como dominio de sí o control de las fuerzas infra-racionales y, en segundo lugar, como posibilidad de descubrir la realidad por sí mismo, sin tutelaje.
4. La finalidad de la enseñanza –inspiradora del currículum básico- es formar hábitos de conducta y aptitudes intelectuales. Es decir, educar "temperamentos básicos" (valores), hacer al hombre capaz de uso de razón.
5. El objetivo del currículum básico –al que deben tender los valores básicos- es la *estimación*. La estima es entendida como:
    - 5.1. Afirmación de la virtud; comprender que el acto bueno, en sí, encierra la mejora del hombre. Honor ante sí mismo.
    - 5.2. Estima social o alabanza de los otros al realizar lo bueno. Honor ante los demás.
    - 5.3. Pero el protagonista de la estima es la querencia de la *virtud*.
6. El currículum básico de valores existenciales de la enseñanza debe abarcar la globalidad de las dimensiones humanas:
    - 6.1. Fortaleza física mediante el ejercicio. *Mens sana in corpore sano*.
    - 6.2. Fortaleza espiritual mediante la disciplina.
    - 6.3. Destreza intelectual.
    - 6.4. Usos sociales.
    - 6.5. Saber del mundo.
    - 6.6. "Tiempo libre".
7. Los valores existenciales que debe contener el currículum básico de la enseñanza es:
    - 7.1. *Dominio de las propias tendencias*.
        - 7.1.1. Necesidad de respeto (hacia los mayores),
        - 7.1.2. de disciplina (para generar hábitos saludables) y
        - 7.1.3. de autoridad (para controlar las tendencias).
    - 7.2. Sentimiento de sociabilidad.
    - 7.3. Prudencia.

7.4. Rigor intelectual:

- 7.4.1. Autoexamen.
- 7.4.2. Destreza.
- 7.4.3. Honestidad.
- 7.4.4. Diálogo.

Capítulo 20

Rousseau

Familia, autoridad y control de los deseos

Introducción

Como es bien sabido, porque otra cosa no, pero de esto sí que se encarga la crítica de que salga a la luz, la teoría de la educación de Rousseau contrasta con su modo de vida. Considera la responsabilidad social como base sagrada de la sociedad, y, sin embargo, él se escabulle de las suyas: como ciudadano, como esposo y como padre, enviando a sus hijos, recién nacidos, al hospicio. El propio Rousseau, en *Las confesiones* afirma: «Al meditar mi *Tratado de la educación*, me di cuenta de que había descuidado deberes de los que nada podía dispensarme. Finalmente, el remordimiento fue tan vivo que casi me arrancó la confesión pública de mi falta al comienzo del *Emilio*.»

En este sentido, las hipótesis sobre el origen del tratado sobre la educación van desde que Rousseau se había dejado persuadir por la costumbre, establecida en su época; que Rousseau no calló en la cuenta de su falta hasta terminar el tratado; hasta que el arrepentimiento es la causa del *Emilio*. No obstante, estas interpretaciones incurren más de lo que se debiera en la hipocresía; cuando no se encuentran razones teóricas es muy fácil el recurso a la incoherencia de vida. Además esas interpretaciones olvidan que una cosa es el *origen* de una obra, y otra bien distinta su *sentido*. Es decir, podemos decir que el origen es el arrepentimiento o el sentido de culpa, o que estuviera escribiendo obligado a punta de pistola, pero una cosa es esa circunstancia y otra "el sentido" de lo escrito. Así, que una persona viva como un vagabundo, no implica necesariamente que no "aprecie" o que no vea el "valor objetivo" del hogar. Es más, precisamente por haber vivido esa situación, la vida le ha puesto en la condición de posibilidad de poder "apreciar" ese valor en toda su objetividad. Porque las situaciones

vitales nos dan la *perspectiva* adecuada para "poder" (condición de posibilidad) percibir-apreciar un valor. Abundando en esta idea, no por no tener padres el hombre no llega a entender la "paternidad", sino que, más bien, no tener padres le puede poner en la *perspectiva* de ver el verdadero sentido de la paternidad, como *ideal* o como *sentido*. Una idea central en los clásicos es que la misma "situación", aun por muy negativa que sea, lleva injertada en sí la semilla de la regeneración (esperanza). Así, pues, hay que leer el *Emilio*, no como un deseo de reparar una falta (interpretación moralizante), sino como fruto de un pensar una situación vital buscando el *sentido* (Husserl) de la educación, buscando el espesor de su *realidad* (Zubiri), o su "valor absoluto" válido en sí y por sí (Ortega). Esto es lo que me propongo con Rousseau en este capítulo, estudiando el currículum básico de su pedagogía.

20.1. La familia, sociedad nuclear.

Para Rousseau la familia tiene una importancia decisiva en la educación. De hecho, comienza el *Emilio* hablando de la importancia de los padres en la educación, y termina con la creación de un núcleo familiar: Emilio y Sofía. En primer lugar, la familia es decisiva porque los padres son los responsables de la educación de sus hijos. Son los primeros y fundamentales educadores. La educación del niño comienza ya en la cuna.

> «¿Crees dar a tu hijo otro padre con dinero? No te engañes: no es siquiera un maestro lo que le das, es un criado. Pronto formará un segundo criado.» Em., 58.

Pero también, en segundo lugar, es decisiva porque la familia es la sociedad básica, la raíz nutritiva donde el corazón humano recibe su alimento fundamental, donde se forja el modo básico de enfrentamiento con el mundo (talante), lo que Rousseau llama: *alegría vital* o sentimiento de confianza ante el mundo.

> «Para amar la vida apacible y doméstica hay que conocerla; hay que haber sentido sus dulzuras desde la infancia. Sólo en la casa paterna se adquiere el gusto por la propia familia, y a toda mujer que no haya educado su madre no le gustará educar a sus hijos. Por desgracia ya no hay educación privada en las grandes ciudades. En ellas la sociedad es tan general y se halla tan mezclada que ya no queda sitio para el retiro y estamos en público hasta en casa. A fuerza de vivir con todo el mundo ya no se tiene familia, apenas se conoce a los padres; se los ve como extraños, y la sencillez de las costumbres domésticas se extingue junto con la dulce familiaridad que constituía su encanto. Así es como con la

> leche se mama el gusto por los placeres del siglo y por las máximas que en él se ven reinar.» Em., 582

No es que esté Rousseau haciendo proclama del retiro del mundo para enclaustrar la vida en lo privado. Lo que hace, más bien, es buscar, en medio de un mundo industrializado cada vez más inhumanizado un "refugio" de humanidad. La familia es para Rousseau el seno (la "isla") que puede mantener al hombre en su naturaleza, pues ésta, como hemos visto, es la finalidad de la educación. Es central en Rousseau la convicción de que el hombre se desnaturaliza en contacto con los "prejuicios" sociales. Una cultura muerta forma "masa", pero no hombres. Así, pues, la educación tiene la misión de "construir un mundo" que arrope al niño, para salvaguardar la autenticidad de su "yo". Rousseau busca, en suma, una matriz desde la que forjar hombres nuevos, y la encuentra en la familia. Sólo en la familia puede florecer la «intimidad entre los parientes», y se transmite así la «dulzura de la vida» [376].

La autonomía –autoposesión ante las circunstancias de la vida- se sustenta en lo que Rousseau llama "dulzura" e "intimidad". No hay verdadera autonomía ni verdadero descubrimiento del mundo sin ese "impulso jovial" ante la vida. Por eso termina el *Emilio* con esta declaración, que es la clave del libro.

> «Si hay felicidad sobre la tierra, es al asilo [de la familia] donde vivimos adonde hay que ir a buscarla.» Em., 723

En conclusión, para Rousseau la familia es (o debe ser) un *lugar apartado del mundo*. El núcleo familiar debe reconstruir un mundo favorable al cultivo de los sentimientos nobles. Esta es una convicción básica en Rousseau: sólo en ambientes favorable puede el hombre hacerse mejor. De ahí su referencia al campo, a lo alejado de la artificialidad [377]. El contacto con la naturaleza suscita en el hombre nobles sentimientos. Y el ambiente favorable es la afectividad. Sólo desde el cultivo de la afectividad «los sentimientos de la naturaleza despertarán en todos los corazones.» [378]. Plantea así Rousseau una nueva relación con el mundo natural, como recogerá el movimiento Romanticista. La naturaleza ya no es el lugar de reproducción de un orden

[376] Em., 57. Dice incluso en este sentido Rousseau: «Molestarse por los hijos, que se cree importuno, se torna agradable; hace al padre y a la madre más necesarios, más queridos uno a otro, estrecha entre ellos el vínculo conyugal.» (Em., 53).
[377] Sobre el significado existencial del campo véase González, O.: «El hombre del campo», número monográfico de *Aconcecimiento* 62 (2002), 12-13. Heidegger, M.: «El camino del campo», *o.c.*, 15-16 (trad.: Olegario González).
[378] Em., 53.

universal superior, sino fuente que suscita los sentimientos interiores, el reino de la afectividad.

20.2. El niño necesita de "autoridad".

Aunque los intérpretes de Rousseau nos tienen acostumbrados a una imagen idílica de la niñez, con referencias al mito del "niño salvaje", el Rousseau real muy lejos está de idealizar la infancia. No habla Rousseau de dejar al niño suelto a sus impulsos. No plantea la educación de la pura afectividad.

> «Si la voz de la sangre no se fortalece con el hábito y los cuidados [de la madre], se apaga en los primeros años, y el corazón muere por así decir antes de nacer. Henos aquí, desde los primeros pasos, fuera de la naturaleza.» Em., 54.

La mediación del educador es imprescindible. Los impulsos por sí mismos no logran hacer al hombre libre. Para conseguir un ser con capacidad de "uso propio de la razón" (autonomía) la educación debe conseguir que el niño se mantenga en su *naturaleza primigenia y auténtica* [379]. Este es el principio rector de la enseñanza, y no "lo que el niño desee". La enseñanza debe hacer al niño capaz de que él mismo "ponga en orden" sus deseos, dirigiéndolos hacia lo que le mejora. Esta dirección no es espontánea. Es "natural", pero en el sentido de *originario*, es decir, el ideal de hombre a conseguir.

Rousseau está muy lejos de *mitificar* la naturaleza humana. Son más bien los intérpretes posteriores los que, no advirtiendo el salto entre el mito y lo racional, cambian el sentido de sus palabras. Aconseja, por ejemplo, a las madres sobre el cuidado de sus hijos:

> «Cuando empieza a balbucear, no os atormentéis demasiado para adivinar lo que dice. Pretende ser escuchado siempre, sigue siendo una forma de dominio, y el niño debe ejercer ninguno.» Em., 96.

[379] Dice Rousseau que los lectores «tomarán al joven que yo esbozo por un ser imaginario y fantástico». Pero: «No es el hombre del hombre, es el hombre de la naturaleza. En verdad que debe de ser muy extraño a sus ojos.» Em., 377. Es importante también esta otra cita sobre la educación del "buen salvaje": «al pretender formar al hombre de la naturaleza, no se trata por ello de hacerle un salvaje (...) sino que, encerrado en el torbellino social, basta con que no dejemos que lo arrastren ni las pasiones ni las opiniones de los hombres; basta con que vea por sus ojos, con que sienta por su corazón, con que ninguna autoridad le gobierne, salvo la de su propia razón.» Em., 379.

Que el hombre sea bueno "de origen" quiere decir que en él existe la bondad, pero su desarrollo depende fundamentalmente de la educación. En consecuencia, hay una recta educación y una incorrecta. La recta es la que "cultiva" las tendencias sanas, y "poda" las insanas". Dice Rousseau de una educación que abandona el ejercicio de la amonestación:

> «Es así como desde hora temprana se vierten en su corazón pasiones que luego se imputan a la naturaleza» Em., 56.
>
> Y «después de haber ahogado el natural por las pasiones que se han hecho nacer, se coloca ese ser ficticio entre las manos de un preceptor que acaba de desarrollar los gérmenes artificiales que encuentra ya completamente formados, y que le enseña todo, salvo a conocerse, salvo a sacar partido de sí mismo, salvo a saber vivir y hacerse feliz.» Em., 56-57.

En concreto, las tendencias que debe corregir son básicamente dos: dominio y servidumbre. La dinámica amo-esclavo, que luego retomará Hegel y la transpondrá al orden social, nace del corazón humano.

> «O hacemos lo que a él [el niño] le place, o exigimos de él lo que nos place a nosotros. (...) De ahí que sus primeras ideas sean la de dominio y la de servidumbre. Antes de saber hablar, manda» (Em., 56).

Esta es una tendencia que anida en un rincón del corazón y que, dejada a su suerte, se apodera de la razón, como también dice Platón en su descripción del alma [380]. Así, pues, dejado el niño a su espontánea actividad, conseguimos que se haga un prepotente, o, lo que es lo mismo, un esclavo de sus deseos. Para Rousseau es evidente que, al comienzo de la vida, el niño no posee "resortes" suficientes para poder controlar esas tendencias, y deben ser los padres los que ejerzan el papel de resortes. La autoridad exterior es, en los primeros pasos de la vida, la ayuda de la autoridad interior. Por eso dice Rousseau que la educación empieza en la cuna.

> «Mi misión, digo la mía y no la del padre, porque al confiar su hijo me cede su puesto, sustituye su derecho con el mío; yo soy el verdadero padre de Emilio, yo soy quien lo ha hecho hombre. (...) Sólo el placer de hacer un hombre feliz puede pagar lo que cuesta poner a un hombre en situación de llegar a serlo.» Em., 609.

Subrayo que Rousseau habla de "autoridad", y no de autoritarismo. Que la autoridad entrañe peligro de autoritarismo no implica necesariamente que toda autoridad sea mala. Es más, para Rousseau, la autoridad es necesaria, siempre como ayuda y con

---

[380] *La República,* IX.

la intención de fortalecer "los resortes interiores" de autocontrol. Precisamente Rousseau expone el concepto de "autoridad" en el mismo momento en que crea a "su alumno" [381], dando a entender, pues, que la autoridad del maestro es la condición de posibilidad de la enseñanza. Las exigencias que Rousseau pone para educar a Emilio son: primero, debe de tenerle obediencia [382]; segundo, que nunca se aparte de él, para poder observar su original modo de vivir [383]; tercero:

> «todo el mérito que da [el maestro] a su alumno es un fondo que coloca en provecho de sus días postreros.» Em., 65.

La enseñanza que el maestro debe transmitir –hoy diría: "currículum básico"- debe ser un *fondo*, un *caudal* o conjunto de bienes para la vida, un conjunto de "valores vitales" (= *bienes*) que fortalezcan y hagan posible el uso autónomo de la razón. No habla en ningún momento Rousseau de transmitir "doctrinas", pero sí de "contenidos de valor" (= posibilidades). Por tanto, la razón de ser de la autoridad del maestro es la autonomía. Decir que el niño necesita de autonomía es lo mismo que afirmar la necesidad de ser "educado".

20.3. Control de la "tendencia de dominio".

Hasta ahora sólo hemos situado al niño en un contexto (la familia) y hemos justificado la razón de ser de la autoridad en la enseñanza. Pero no hemos desarrollado "lo que" hay que enseñar. Es decir, hemos dicho que la educación debe transmitir un "caudal", pero ¿en qué consiste ese caudal? Entramos, pues, a desarrollar los *valores vitales* en que consiste la enseñanza. En otras palabras, exponemos el "currículum básico" en la teoría de Rousseau. El primer valor vital (= bien) que ha de transmitir el maestro al alumno es la *fuerza*: fortalecer su cuerpo para que sea capaz de fortalecer el espíritu. Este aspecto lo desarrolla en el libro primero de *Emilio*: "*Infans"* [384].

> «Es preciso que el cuerpo tenga vigor para obedecer al alma. Un buen servidor debe ser robusto.» Em., 65

[381] Cf. Em., 56.
[382] «Emilio es huérfano. No importa que tenga padre y madre. (...) Debe honrar a sus padres, pero sólo a mí debe obedecer. Es mí primera, o mejor, mi única condición.» Em., 64.
[383] Cf. Em., 64.
[384] Titulado: "Vive, y no tiene conciencia de su propia vida" (Ovidio).

Este es un tema clásico, expresado en la enseñanza *Mens sana in corpore sano*, que recoge Locke, Montaigne, Plutarco y Platón. También Rousseau da consejos prácticos sobre el endurecimiento del cuerpo, como hacen los restantes autores, siempre teniendo claro que el objetivo es el endurecimiento del alma:

> «Cuanto más débil es el cuerpo, más ordena; cuanto más fuerte, más obedece.» Em., 66

Por eso dice que Emilio debe desarrollar trabajos manuales y ejercicio físico: «para reforzar el temperamento y la salud» [385]. Rousseau dice que tenía la intención de comenzar el libro primero del *Emilio* con la imagen de Tetis sumergiendo a Aquiles, su hijo, en las frías aguas de Estigia. La idea es que sólo se prepara al hombre para la vida si se fortalece, pues: «El destino del hombre es sufrir en todas las épocas.» [386]. Con ello intenta criticar Rousseau un error muy extendido entre los padres: el consentimiento absurdo, pues con ello alimentan la debilidad de sus hijos. Llama incluso "crueles" a las madres que consienten a sus hijos, y dice que esto sucede cuando la madre «hace de su hijo su ídolo» [387]. A éstas, contrapone la imagen de Tetis:

> «Esta alegoría es hermosa y clara. Las madres crueles de que hablo actúan de otra forma: a fuerza de sumergir a sus hijos en la blandura, los preparan para el sufrimiento; abren sus poros a males de toda especie, de los que no dejarán de ser presa cuando sean mayores.» (Em., 54).
>
> «¿Sabéis cuál es el medio más seguro para hacer miserable a vuestro hijo? Acostumbrarlo a obtener todo» Em., 115; «en una edad incapaz de razonamiento, todas las razones que se le dan no son, para su capricho, sino pretextos; ve por doquier mala voluntad (...), siente odio por todo el mundo. (...) ¡Feliz, él! Es un déspota; es a la vez el más vil de los esclavos (...) La debilidad y la dominación reunidas no engendran sino locura y miseria.» Em., 116.

Por esta razón la educación debe empezar cuanto antes, porque los *hábitos* que han de ser transmitidos al niño, desde lo que coma hasta lo que duerma, debe conducirle a la libertad.

> «Preparad con tiempo el reino de su libertad y el empleo de sus fuerzas, dejando a su cuerpo el hábito natural, poniéndolo en condiciones de ser siempre dueño de sí, y de hacer en todo su voluntad tan pronto como tenga una.» Em., 79.

[385] Em., 69.
[386] Em., 56.
[387] Em., 54.

Es decir, hay que ponerlo *en condición* de que sea dueño de sí. No dice que ya es dueño de sí el niño, y por tanto que todo lo que haga sea bueno. Hay que dejarlo a "su voluntad", pero *cuando tenga una*.

> «¿En qué consiste, pues, la sabiduría humana o la ruta de la verdadera felicidad? (...) consiste en disminuir el exceso de los deseos sobre las facultades, y en poner en igualdad perfecta el poder y la voluntad. Sólo entonces será cuando, estando todas las fuerzas en acción, el alma permanecerá tranquila y el hombre se encontrará bien ordenado.» Em., 105.

Así, pues, la fortaleza tiene como razón principal que el hombre *domine sus deseos*. La causa de la infelicidad del hombre es que sus deseos desbordan sus posibilidades. En resumen, teniendo presente que el fin es darle la posibilidad de que sea libre, el cuidado del niño debe incluir:

1) Cuidar de sus hábitos.
2) Estimular los sentidos. [388]
3) Limitar sus deseos de dominio.

Por eso aconseja Rousseau educar a los niños en el campo. No porque ahí el niño "haga lo que quiere", sino porque es el contexto en que mejor se pueden llevar a cabo estos objetivos.

> «Enviad, pues, a vuestros hijos a renovarse, por así decir, por sí mismos, y a recuperar en medio de los campos el vigor que se pierde en el aire malsano de los lugares demasiado poblados.» Em., 74.

El mundo natural es más sano que "lo artificial". Junto a esta primacía del contexto natural, se da la crítica de Rousseau a la medicina de su época. Pero no porque prefiera Rousseau "lo salvaje" a "lo civilizado", sino porque la medicina de su época reblandece al hombre con sus consejos. Pervierte su buen natural al difundir la obsesión por el "bienestar", olvidando que la vida no es conservarse, sino vivir.

> «El hombre que más ha vivido no es aquel que ha sumado años, sino aquel que más ha sentido la vida.» Em., 47.

La propuesta de Rousseau, en suma, es una defensa de una cultura viva frente a una cultura muerta. Una crítica similar es la que Ortega hace a la cultura del bienestar (*Meditaciones sobre la técnica*). Y algo similar hay que decir hoy ante la proliferación de las *técnicas psicológicas de autoayuda*, pues mantienen al hombre fijo en el

---

[388] Cf. Em., 81-82. Sobre estimular al niño a hablar, Em., 92ss.

“bienestar”, y, sobre todo, lo mantienen inseguro de sí, dependiendo siempre de recetas externas de supuestos expertos.

Capítulo 21

ROUSSEAU

Alegría de vivir

Introducción

En el capítulo anterior hemos visto que el contexto de la familia y la necesidad de autoridad son dos componentes esenciales de la teoría de la enseñanza de Rousseau y, además, que el primer "fondo-caudal" del que debe responsabilizarse la pedagogía es la "limitación" de las tendencias. Recuerdo que "fondo", "caudal", "bien", o talante básico, son modos básicos de acceso a la realidad. Para Rousseau, el hombre no se abre a la realidad de un modo neutro, sin valores, sino que necesariamente accede con los contenidos de valor de su cultura. La responsabilidad de la pedagogía es dotar al niño de un "modo superior" de acceso, con la intención de facilitarle la libertad.

Ahora exponemos el segundo componente del "currículum básico": *la alegría ante la vida*. Este es el segundo "bien" o caudal que hay que transmitir al niño. No por decirlo en segundo lugar es menos importante que el anterior. De hecho, la *alegría ante la vida* es el elemento más importante del "currículum básico". Lo desarrolla Rousseau en el libro segundo del *Emilio* ("*Puer*: la edad de la naturaleza", de 2 a 12 años). Es la etapa en la que el niño adquiere conciencia de sí mismo. La genialidad de Rousseau es que tiene la capacidad de rastrear el modo en que el hombre entra a tomar conciencia de sí mismo, "congela la imagen" del acto, por así decir, y lo analiza.

21.1. Conocer nuestros límites es la fuente de la felicidad, la bondad y la belleza.

Este componente educativo deriva, como los restantes, de la observación de la naturaleza humana. Rousseau cimenta todas sus reflexiones en *experiencias vitales* o *sentimientos vitales radicales*. Y es que ha experimentado que la causa de la infelicidad del hombre es que, debido a la imaginación, sus deseos superan su poder y su voluntad. De modo que el hombre sería feliz si consigue limitar su imaginación y no se excede en busca de deseos que no puede alcanzar [389]. Es decir, el hombre debe ser fiel a su propia "condición de hombre". Así lo instituye la naturaleza. Este es, en concreto, el modo en que Rousseau pone en claro el "estado natural" del hombre –"estado primitivo" o "naturaleza originaria"- [390]. No habla de la naturaleza humana "en general", sino que observa en cada etapa de la vida cómo se manifiesta la condición humana y lo que necesita. La regla de Rousseau en su investigación del hombre es:

> «Hombres, sed humanos, es vuestro primer deber; sedlo para todas las condiciones, para todas las edades, para todo lo que no es extraño al hombre.» Em., 102.
>
> La naturaleza «sólo le da [al hombre] los deseos necesarios para su conservación, y las facultades suficientes para satisfacerlo.» Em., 105.

En otras palabras: no es más feliz el que más tiene, sino el que menos necesita [391]. De ahí la necesidad de recortar la imaginación [392]. El hombre *debe ser lo que es*. Y para ello lo primero es aceptar su condición [393]. El conocimiento de nuestros límites es la garantía de la felicidad y de la bondad:

> «Cualquier hombre que sólo quisiera vivir, viviría feliz; por consiguiente, viviría bueno» Em., 107.

---

[389] Su idea de felicidad: «El más feliz es aquel que sufre menos penas; el más miserable quien siente menos placeres. Siempre más sufrimientos que goces; ésa es la diferencia común a todos. La felicidad del hombre en este mundo no es, pues, más que un estado negativo; hay que medirla por la menor cantidad de males que sufren.» 104. Y concluye: «Sólo en ese estado primitivo se encuentra el equilibrio del poder y del deseo, y sólo en él no es el hombre desgraciado.» Em., 105.

[390] Cf. Em., 105.

[391] Dice Rousseau: «porque la miseria no consiste en la privación de las cosas, sino en la necesidad que de ellas se hace sentir.» Em., 106.

[392] Sobre la imaginación, (Em., 105, 106). «El hombre es muy fuerte cuando se contenta con ser lo que es, muy débil cuando quiere elevarse por encima de la humanidad. No vayáis, pues, a figuraros que ampliando vuestras facultades ampliáis vuestras fuerzas; al contrario, las disminuís si vuestro orgullo se extiende más que ellas.» Em., 106.

[393] Sobre la aceptación de la muerte, Em., 107-108.

No es que Rousseau tenga una visión negativa de la vida, a lo que puede inducir su "definición negativa" de la felicidad. Todo lo contrario. Para él, son nuestros *prejuicios*, nuestra *opinión*, la que vuelve la vida negativa. Y la posibilidad de felicidad está en la vuelta a la Naturaleza, a la "condición humana". La sabiduría reside en la propia vida. Esta reflexión es una "definición positiva", afirmación del valor de la vida, de la vida en sí misma, al natural. En el fondo, es una llamada de Rousseau a *vivir* y a *disfrutar de la vida*. La vida tiene valor en sí, con tal de que se sea fiel a la condición humana. La vida, en sí misma, al natural, es buena:

> «de donde se sigue que el primero de todos los bienes no es la autoridad sino la libertad. El hombre verdaderamente libre no quiere más que lo que puede y hace lo que le place. *Ésta es mi máxima fundamental. No se trata más que de aplicarla a la infancia, y todas las reglas de la educación derivan de ella.*» (Em., 110-111; la cursiva es mía).

De nuevo hay que recordar que se trata del "ideal de hombre". El hombre está hecho para la libertad. Si lo pudiéramos imaginar en su "estado natural", libre, el hombre no querría más que lo que puede y haría lo que le place. Parece tener en mente Rousseau las palabras de Agustín: "Ama y haz lo que quieras". Este es, en suma, el ideal de la enseñanza.

21.2. Las "primera impresiones".

> «El intervalo más peligroso de la vida humana es el que va del nacimiento a la edad de doce años. Es la época en que germinan los errores y los vicios, sin que aún se tenga instrumento alguno para destruirlos; y cuando el instrumento llega, son tan profundas las raíces que ya no hay tiempo de arrancarlas.» Em., 125.

Hemos concluido el apartando anterior remitiendo la pedagogía a su finalidad: el "estado natural"; es decir, el hombre está hecho para la libertad. Pero el problema de la enseñanza es: ¿cómo hacer que en el alma del niño no germinen los errores? ¿Cómo hacer que brote la libertad, pues para la libertad está creado el hombre? ¿Cómo preservar al niño de los prejuicios sociales? Es precisamente por estas cuestiones por lo que Rousseau se enfrenta y difiere de Locke. Afirma enfáticamente, contra Locke, que el hombre no nace siendo racional.

> «Si los niños entendieran la razón, no necesitarían ser educados» (Em., 119).

Por eso, dice Rousseau, cuando los educadores quieren enseñar al niño "utilizando razones", convierten al niño en un falso, un mentiroso, un hipócrita [394]. Porque el niño no "tiene" razón; esto es algo "a formar". La regla de la enseñanza, pues, ha de ser:

> «Haced que, mientras sólo sea impresionado por cosas sensibles, todas sus ideas se detengan en las sensaciones.» Em., 119. «Si queremos pervertir ese orden, produciremos frutos precoces que no tendrán madurez ni sabor» Em., 120.

Para Rousseau, el hombre nace *sensible*. Por los *sentidos* se ve afectado por el mundo. Antes de la memoria, antes de la imaginación, antes de la razón, obran los sentidos. El niño tiene un contacto inmediato con las cosas, cuerpo a cuerpo, contacto previo a cualquier explicación.

> «Como lo que entra en el entendimiento humano viene a través de los sentidos, la primera razón del hombre es una razón sensible, y de este modo nuestros primeros maestros en filosofía son nuestros pies, nuestras manos, nuestros ojos.» Em., 147.

Sería "enajenar" al niño sustituir este contacto directo con libros, verbalismos y otros artificios. Para Rousseau el camino de la verdadera sabiduría es el de los sentidos, y los libros y las explicaciones nos convierten en siervos de la razón ajena. Pero recuerdo que estamos explicando el origen (de sentido, arjé) del conocimiento, y que Rousseau se sirve para ello del recurso mítico al "estado natural" ("estado primitivo"). En otras palabras, estamos buscando las "primeras impresiones" del niño. Así, pues, no quiere decir que todos los libros, todos los discursos y todas las explicaciones ajenas sean falsas y haya que excluirlas de la enseñanza. Rousseau está haciendo un esfuerzo por buscar *más allá*, es decir, está haciendo *teoría del conocimiento*.

La convicción existencial básica de Rousseau es que el motivo del sufrimiento y de la infelicidad del hombre son sus prejuicios. Por tanto, el mal entra en el hombre porque las "impresiones" que recibe por los sentidos son falsas. Rousseau hace depender todo el edificio educativo de las "primeras impresiones" que recibe el alma. Ahora bien, por "primeras impresiones" no se refiere a "contenidos conceptuales", sino a un *sentimiento básico ante la vida*, un modo de enfrentamiento a la realidad, el "tono" con que ha de vibrar el alma en su contacto con la realidad. Que no se trata de contenidos conceptuales lo pone de relieve este texto:

---

[394] Cf. Em., 210-121.

> «Por tanto, la primera educación debe ser puramente negativa. Consiste, no en enseñar la virtud ni la verdad, sino en proteger al corazón del vicio y al espíritu del error.» Em., 125.

No se trata de que el niño "no reciba ningún contenido conceptual", y que llegue su entendimiento sin conocimiento, lo que es imposible. En síntesis, el objetivo de las primeras experiencias es infundir al alma del niño un "tono" vital, un sentimiento básico:

> «Ejercitad su cuerpo, sus órganos, sus sentidos, sus fuerzas, pero mantened su alma inactiva todo el tiempo que sea posible.» Em., 126.

21.3. Proteger el corazón: educación en el campo.

En orden a proteger el corazón humano de las falsas opiniones sociales –pues este es el objetivo de la enseñanza-, dice Rousseau que el lugar más apropiado de la educación es el campo. Pero tampoco hay que exagerar la importancia que dá al campo y decir que niega la ciudad y, por extensión, la civilización industrial en que se inserta su época. La superioridad del campo está en función del objetivo educativo que se propone: el campo es el ambiente menos "contaminado" de prejuicios sociales. Pero no mitifica esta vida; en varios pasajes habla también de los vicios de las gentes de campo. En suma, el fin de la educación es desarrollar las mejores posibilidades humanas ("hombre natural"), y el campo ("mundo natural") es el lugar más adecuado.

Y, en este ambiente, el mejor método para enseñar a los niños, son los juegos [395], como decía Platón [396]. Conviene advertir que para Rousseau la meta del la enseñanza es que el niño aprenda a darse cuenta de la realidad humana, del rigor que nos impone la vida. Pero el mejor modo de que lo aprenda es el juego. Rechaza con ello los métodos penosos, tan frecuentes en la educación de su época. Pero, igualmente, hay que dejar constancia de que Rousseau no está proclamando la ausencia absoluta de disciplina. Defiende un término medio –el habla de una «libertad bien regulada» [397], con estas características:

---

[395] «Amad la infancia, favoreced sus juegos, sus placeres, su amable instinto.» Em., 103.

[396] «En su república, Platón, a quien se cree tan austero, sólo educa a los niños en fiestas, juegos, canciones y pasatiempos» Em., 146. «Así pues –dice Rousseau-, no os preocupéis demasiado por esa pretendida ociosidad. ¿Qué diríais de un hombre que para aprovechar completamente la vida no quisiere dormir nunca? Diríais: ese hombre es insensato; no goza del tiempo.» Em., 146.

[397] Em., 122.

- En primer lugar, la disciplina es necesaria, porque la enseñanza consiste en dirigir el espíritu para que se mantenga en sus límites.
- En segundo lugar, los métodos no tienen que ser penosos.

Así, aconseja Rousseau que la habitación del niño tenga muebles toscos, para que se rompan menos; y si se rompen, no se le debe castigar, ni siquiera debe causar pesadumbre; se debe actuar como si el mueble se hubiera roto solo,...

21.4. Los sentimientos morales.

En el transcurso de la exposición de la esencia de las primeras impresiones, con la intención puesta en la *impresión* del "bien" (= potencia del alma) de la alegría, Rousseau parece hacer un alto en el camino, otro de tantos que hace, y habla de la moral.

Es bien sabido que, en Rousseau, las normas morales no nacen de los "deberes", sino de los sentimientos. Recuerdo que sostiene la convicción básica de que las leyes y las normas son inútiles si no nacen del corazón humano. Lo decisivo es, pues, el espíritu de la ley [398]. En concreto, la moral se debe afincar en el terreno de los sentimientos [399]. Y si ha de afincarse en los sentimientos, eso significa que ha de recibirla por experiencia, por vivencia, y no por mandatos. Entramos así, de nuevo, en el terreno de las "primeras impresiones". Lo que antes explica a nivel general, ahora se concreta y se aplica al terreno de la moral. Rousseau asume así la educación clásica de la enseñanza mediante la *práctica*. El fin de la enseñanza es la *encarnación* de la virtud [400]. La educación moral ha de empezar por uno mismo, por *vivenciar*. Así, ha de vivenciar el sentido de la justicia [401], de la verdad [402], de la caridad [403].

---

[398] De hecho Rousseau recomienda el libro de Montesquieu, *El espíritu de las leyes.*

[399] En nuestra tradición española es lo que dirá Ortega, como recogerá la *Ética* de Aranguren, y como actualmente ha mostrado J.A. Marina.

[400] Cita Rousseau en este sentido a Alejandro Magno, y su anécdota con su médico y amigo Filipo: a sabiendas que su amigo le iba estaba traicionando dándole a beber veneno, Alejando lo tomó, porque la virtud está antes incluso que su vida. Esto es coherente con la filosofía de Rousseau. Y es el antídoto para corregir los errores de la filosofía: «Ya no se estudia, ya no se observa, se sueña, y nos ofrecen con toda seriedad como filosofía los sueños de algunas malas noches.» (Em., 732, nota al pie).

[401] Porque «el primer sentimiento de la justicia no nos viene de la que debemos, sino de la que nos es debida» 131. Por eso, la primera idea, o lo que es lo mismo, la primera impresión sensible que hay que comunicarle al niño, es la de «la propiedad» Em., 132. Para ello, hay que remontarse a la experiencia; viendo trabajar en el campo, querrá el niño trabajar, y que vea sus frutos (cf. Em., 132-4). La propiedad deriva, pues, del trabajo. «Esto es claro, nítido, simple, y siempre está al alcance del niño. De ahí al derecho de propiedad y a los intercambios no hay más que un paso» Em., 135; ejemplo similar en Em., 135-136.

Resumiendo: estamos en el terreno de la educación mediante la práctica y en el de las primeras impresiones. Las "primeras impresiones" se refieren al "tono" del alma en la acción concreta. Pues bien, el *sentido último* de la acción que haga el niño debe ir dirigido a que adquiera el deseo de aprender, el amor a la verdad, es decir, el deseo de "orden". Con este *eros* ha de vibrar el alma cuando el niño actúe. Como decía Montaigne, Locke, Platón, etc., el objetivo es que el niño vea que la acción mala lleva, en sí misma, perjuicio para el alma. Esto mismo pretendía Platón con su "amor a la justicia" [404].

21.5. El tono: alegría natural o "serenidad nativa".

Antes de entrar, por fin, a definir el sentimiento básico (o tono vital), parece Rousseau dar otro rodeo [405]. Recuerda ahora que la ejercitación moral pasa por la potenciación de la inteligencia, pero ésta pasa, a su vez, por la ejercitación del cuerpo. De nuevo vuelve a la importancia del fortalecimiento del cuerpo: un cuerpo fuerte robustece el espíritu para ser libre [406]. Recuerdo que Rousseau sostiene que hay que enseñar al niño el "rigor de la necesidad de la vida", para que el individuo conozca los propios límites. Esta es la fuente de la propia felicidad, del bien y de la verdad. Y hemos dicho que no es necesario hacerlo con penalidades, sino mediante juegos. Pues bien,

[402] Puesto que "ya" está en el mundo moral, se puede dejar la puerta abierta al engaño y la mentira. Así, por ejemplo, al niño no hay que hacerle prometer, pues no concibe el futuro (Em., 137-138).

[403] Dice Rousseau que hay que evitar que dé limosna, pues no sabe lo que se la generosidad. De todos los valores que deben estimar tanto el maestro como el alumno, hay uno que Rousseau aprendió casi sin pretenderlo: la generosidad: hablando de su experiencia enseñando a niños, y haciendo que corrieran dos niños para ganar por premio un dulce, dice de uno de ellos: «Cuando eran pocas las veces que conseguía el premio, lo comía casi siempre solo, como hacían sus competidores; pero al acostumbrarse a la victoria se volvió generoso y a menudo lo repartía con los vencidos, proporcionándome a mí mismo una observación moral: por ella aprendí cuál era el verdadero principio de la generosidad.» 204. Sentido similar de la generosidad en Descartes.

[404] Por eso dice Rousseau: «Han convertido en asunto fundamental la búsqueda de los mejores métodos para aprender a leer (...) ¡Qué lástima! Un medio más seguro que todos ésos, y que siempre se olvida, es el deseo de aprender. Dad al niño ese deseo (...) (y) cualquier método será bueno para él» Em., 162-3. Ese deseo de aprender se transmite al niño mediante el «interés presente: he ahí el gran móvil» Em., 163, como dejarles una invitación con letras claras; «por regla general se consigue con seguridad y muy rápido lo que uno tiene prisa por conseguir» Em., 164.

[405] El modo de proceder de Rousseau recuerda a Sócrates (en *La República*), cuando intenta definir la idea del Bien. No deja de dar rodeos, hasta llegar a impacientar a los amigos que le siguen. Algo parecido pasa con Rousseau. Da vueltas y vueltas explicando todos los elementos. Hasta que por fin parece pinchar en el núcleo.

[406] «Estos ejercicios continuos, dejados así a la sola dirección de la naturaleza, al fortificar el cuerpo no sólo no embrutecen el espíritu sino que, por el contrario, forman en nosotros la única especie de razón de que es susceptible la primera edad, y la más necesaria en cualquier época de la vida. *Nos enseñan a conocer bien el uso de nuestras fuerzas*» Em., 175 (la cursiva es mía).

para Rousseau, enseñar el "rigor de la naturaleza" significa que el hombre llegue a entender que *la naturaleza es bondadosa*.

> «Por regla general, la vida dura, una vez vuelta hábito, multiplica las sensaciones agradables, mientras que la vida muelle prepara una infinidad de sensaciones desagradables.» Em., 185

Y es que lo que Rousseau defiende es que las sensaciones que imprimen nuestra alma son *relativas*. Lo que es relativo no es el fin, sino el método. El fin es la felicidad del hombre. Y el hombre es infeliz por las falsas opiniones, es decir, por las sensaciones negativas que se nos han impreso en el alma. Así, pues, depende del camino que han seguido al entrar en nosotros. Dependen de quién y cómo nos lo han enseñado. Las sensaciones negativas que existen en nosotros son fruto de una mala educación, pues nos han hecho asociar una sensación a algo malo. Rousseau lo explica con el ejemplo del miedo a la oscuridad: mediante el juego, se puede enseñar cariñosamente al niño a que la oscuridad sea algo agradable.

> «Su vivacidad, su espíritu de imitación bastan; y, sobre todo, su *alegría natural* (...) En todos los juegos en que están completamente persuadidos de que sólo se trata de un juego, sufren sin quejarse, e incluso riéndose, lo que de otro modo nunca sufrirían sin derramar torrentes de lágrimas.» Em., 186 (La cursiva es mía).

Lo que se dice de esta impresión puede extenderse al resto de las impresiones que ha de recibir el niño. Rousseau hace así, en mi opinión, una síntesis originalísima entre el mundo antiguo y el moderno, por sintetizar: entre Platón y Descartes. Del primero coge el afán por descubrir la Naturaleza, por enfrentarse a la realidad cara a cara; del segundo coge el principio de subjetividad. Y la fórmula es la siguiente: el hombre, mediante el cuidado de sus sensaciones, puede llegar a descubrir la belleza y la armonía que encierra la vida, aun en las penalidades de las circunstancias. El resultado: "lo negativo" es muy relativo; lo que antes nos parecía doloroso, ahora que estamos más fortalecidos lo vemos sin pena; es más, nos alegramos porque esas experiencias nos han servido para fortalecernos, es decir, para superarnos.

El núcleo básico del clasicismo sigue vibrando, y de un modo renovado: la confianza en las potencias del hombre. Es un canto a la esperanza humana: no hay experiencias negativas. Todo depende del tono con que son impresas en el alma. De modo que, si imprimimos las enseñanzas en *tono alegre*, se infunde al niño el sentimiento de que la vida es alegre. Y este es el tono en que debe vibrar el alma en su

acceso a la realidad. A ello lo llama Rousseau *alegría natural* o «serenidad nativa» [407]. A esto he llamado sentimiento fundamental, talante básico, tono vital básico. Es el modo en que el alma vibra en su enfrentamiento al mundo *antes de cualquier esquema conceptual previo*, antes de cualquier mandato moral [408].

21.6. Perfección (formación) de la razón mediante la sensibilidad.

> «Como todo lo que entra en el entendimiento humano le llega por los sentidos, la primera razón del hombre es una razón sensitiva; es ella la que sirve de base a la razón intelectual: nuestros primeros maestros de filosofía son nuestros pies, nuestras manos, nuestros ojos. Sustituir por libros todo esto no es enseñarnos a razonar, es enseñarnos a servirnos de la razón de otros.» Em., 177

La razón sensitiva sirve de base a la razón intelectual. Como pensara Montaigne, la vida humana busca *sentir*, no almacenar conocimientos inútiles. Porque sólo "sabemos" lo que hemos sentido.

> «Ejercitar los sentidos no es sólo hacer uso de ellos, es aprender a juzgar bien a través suyo, es aprender, por así decir, a sentir; porque sólo sabemos tocar, ver y oír como hemos aprendido.» Em., 189 [409]

En suma, la razón se funda sobre el sentir. Por eso habla de dos tipos de razón: la «razón sensitiva o pueril» [410] que es la formación del talante básico, y la «razón intelectual o humana» [411] que es la enseñanza de la capacidad de *juicio*, de la *razón humana*, mediante la formación del *sentido común* [412]. En el segundo libro del *Emilio* ha explicado la razón sensible, y en el tercer libro expone la formación del sentido común.

---

[407] Em., 231.

[408] Por eso dice Rousseau: «no es haciendo aprender sus nombres a los niños como se les enseña, es haciéndoselas gustar sin que apenas sepan lo que es.» Em., 187.

[409] Por eso dice Rousseau que el cultivo de la observación es lo primero que se debe enseñar al niño. Además, es natural: igual que un gato que entra en una habitación y olfatea todo, sin reposo, desconfiando de todo, así el niño (cf. Em., 176). «Esta disposición, bien o mal cultivada, es lo que hace a los niños hábiles o torpes, pesados o ágiles, aturdidos o prudentes.» Em., 176. A continuación aplica esto a cada uno de los sentidos: tacto (juegos nocturnos, Em., 190-200), vista (estimar distancias, dibujar, Em., 200-213), oído (educar la voz, Em., 214-217), el gusto (Em., 218-226), el olfato (Em., 226-228). Rousseau refleja en cada una de las enseñanzas relativas a cada sentido, todos los principios expuestos anteriormente.

[410] Em., 229.

[411] Em., 229

[412] Dice Rousseau: «sexto sentido llamado *sentido común*, menos por ser común a todos los hombres que por resultar del uso bien regulado de los demás sentidos, y por instruirnos sobre la naturaleza de las cosas mediante el concurso de todas sus apariencias. Este sexto sentido (...) reside sólo en el cerebro, y sus sensaciones, puramente internas, se llaman percepciones o ideas. Por el número de esas ideas se mide la amplitud de nuestros conocimientos; es su nitidez, su claridad, lo que forma la justeza de la mente; es el arte de compararlas entre sí lo que se llama razón humana» (Em., 227-228, cursiva mía).

Este es el camino de la autonomía, no el deber, sino la experiencia y, ante todo, la “alegría vital”.

En conclusión, la *serenidad nativa*, el sentimiento de *confianza* ante la vida, es la piedra base a que recurre Rousseau para sustentar todo el edificio de la enseñanza. En otras palabras, es el cimiento de la *autonomía* [413]. Creo que, por experiencia vital, Rousseau se dio cuenta de que sin ese “deseo de gustar” la vida es imposible que el hombre quiera descubrir la realidad. Por dos motivos: o porque se aposenta en las costumbres, o porque sí se lanza al descubrimiento del mundo y hacer la justicia pero con resentimiento, con un odio hacia la vida y hacia el mundo. Y es que la *acción* con sentido, para Rousseau, nace de esta vibración: la confianza. Es una reformulación del “conócete a ti mismo” de Sócrates. Por eso quisiera Rousseau que digan del modo con que Emilio se conduce en el mundo:

> «Sí era como el alumno de Aristóteles domesticaba aquel célebre corcel que ningún escudero había podido domar.» (Em., 237).

[413] Por eso dice al final del segundo libro del *Emilio*: «Su voz, su mirada, su gesto son los de un ser acostumbrado a la complacencia igual que a la negativa. No es ni la rastrera y servil sumisión de un esclavo, ni el imperioso acento de un amo (...) Si se lo negáis, no se quejará, no insistirá, sabe que sería inútil. No se dirá: se me ha negado; sino que se dirá: no podía ser, y , como ya he dicho, no nos rebelamos contra una necesidad perfectamente conocida. (...) Sea lo que fuere lo que quiera hacer, nunca emprenderá nada que esté por encima de sus fuerzas (...) La necesidad pesa con demasiada frecuencia sobre él para que se oponga aún a ella (...) siempre está dispuesto a todo.» Em., 233-234.

Capítulo 22

ROUSSEAU

Saber conducirse en el mundo

Responsabilidad ante el propio destino

Introducción

Analizamos en este capítulo el tercer elemento del "currículum básico" en Rousseau: el *saber del mundo*, es decir, saber conducirnos en la vida, encontrando nuestro destino y responsabilizándonos de él. Hasta ahora hemos mantenido a Emilio "fuera del mundo", apartado de los prejuicios sociales, fortaleciendo su espíritu con el juego y con la alegría. Claro, es imposible mantener a los niños "fuera" de la sociedad; es un recurso simbólico para explicar la finalidad de la enseñanza, como hemos dicho. Bien, ahora hay que "entrar" en el mundo, y la enseñanza debe dotar al joven de otro "fondo" existencial, para que le ayude a no naufragar. Es lo que estudia en el libro cuarto del *Emilio*: "Edad de la razón y de las pasiones" (de 15 a 20 años). El libro quinto es un paralelo del cuarto, y habla de la entrada en el mundo de Sofía [414]; si Emilio es el "hombre ideal" que está formando Rousseau, Sofía es la "mujer ideal".

22.1. El dominio de sí mismo.

Como es normal, comienza Rousseau hablando de la característica propia con que la naturaleza se manifiesta en cada etapa. ¿Qué característica revela esta edad? Es la edad del nacimiento a la vida [415]. El contexto de la entrada en el mundo –o paso de niño

[414] En concreto, la entrada comienza a relatarla, después de exponer lo específico de la razón femenina, a partir de Em., 580.
[415] Comienza una nueva edad, caracterizada por cambios de humor, arrebatos frecuentes, una continua agitación de espíritu. El niño se convierte en un león enfurecido, desconoce a su guía, y ya no quiere ser gobernado. Es la edad del nacimiento a la vida. «Hacemos, por así decir, en dos veces: una para existir, y otra para vivir.» Em., 311. «Aquí [en esta edad] está el segundo nacimiento de que he hablado; aquí es

a hombre- es el del corazón humano. Ya sabemos que Rousseau refiere el orden social al orden del corazón, y, en consecuencia, la posibilidad de regenerar la sociedad pasa por la regeneración interior. Es decir, nos enfrentamos al problema del *control de las pasiones*. Por eso, cuando Emilio es arrastrado por la pasión amorosa al ver a Sofía, Rousseau desvela por fin a Emilio todo el secreto de su educación [416], el *cuidado* que ha tenido con él: primero trató de evitar la falta con la ignorancia, con *la inacción* [417]. Pero en la edad de la razón, aparece un nuevo enemigo, el mayor peligro, *uno mismo*. Ahora viene lo más difícil, los dolores del alma, que provoca la duda, la mentira,... :

> «se alza un nuevo enemigo que aún no has aprendido a vencer y del que no he podido salvarte. Ese enemigo eres tú mismo. (...) Podías soportar la miseria; podías resistir los dolores del cuerpo, los del alma te eran desconocidos; (...) y ahora te importan todos los lazos que te has dado; al aprender a desear te has vuelto el esclavo de tus deseos. (...) ¡cuántos dolores pueden atacar tu alma! (...) Una mentira, un error, una duda pueden llevarte a la desesperación.
>
> »En el teatro veías a los héroes entregados a dolores extremos hacer resonar la escena con sus gritos insensatos, afligirse como mujeres, llorar como niños (...). Joven amigo (...): hete ahí convertido en uno de sus héroes.» Em., 665

Especialmente problemáticas son las "pasiones amorosas" [418]. La ilusión se dispara y provoca en el hombre el deseo de poseer ya la felicidad. Al no encontrar límites el espíritu humano, se produce desorden en el alma [419]. Por eso ahora Rousseau

---

donde el hombre nace verdaderamente a la vida y donde nada humano le es ajeno.» Em., 323. Nacer a la vida es, en otros términos, encontrar el «destino propio» 350.

416 Ahora Rousseau quiere darle la enseñanza más importante, la prueba de fuego para estar por encima de las pasiones. Le dice Rousseau: «vamos a dar un paseo, y hablaremos» Em., 662. Aquí hace Rousseau lo que antes ha dicho, que en el momento clave, lo cogería y le hablaría dando un paseo. Lo introduce Rousseau diciéndole a Emilio que qué pasaría si Sofía hubiera muerto. Antes fue la confesión del Vicario, con la función de Maestro interior, ahora es la confesión de Rousseau. Igual que antes, en la confesión, se refiere a Emilio como "joven amigo" (Em., 663), e "hijo mío" (Em., 666). «Joven amigo, cuando al nacer te cogí (...), poniendo por testigo al Ser Supremo del compromiso que osaba contraer,...» 663. En cuanto a los recuerdos de la infancia dice: «no temo que tu buen corazón los recuerde nunca sin bendecir la mano que la gobernó.» Em., 664.

417 Aunque no es fácil, pues el hombre prefiere equivocarse a no hacer nada. «Mientras ignoramos lo que debemos hacer, la sabiduría consiste en permanecer en la inacción. (...) Pero no pertenece a todo el mundo saber no obrar. En la inquietud en que nos mantiene el ardor por el bienestar, preferimos equivocarnos persiguiéndola que no hacer nada para buscarla» Em., 663.

418 Dice Rousseau en este sentido: «aún no has impuesto leyes a los apetitos de tu corazón, y es de nuestros afectos mucho más que de nuestras necesidades de donde nace la alteración de nuestra vida. (...) Cuanto amamos se nos escapará antes o después, y nos aferramos a ello como si debiera durar eternamente.» Em., 665.

419 «Siempre privaciones, siempre pérdidas (...). El temor a perder todo te impedirá poseer nada (...). Buscarás siempre el reposo, siempre huirá delante de ti (...) ¿Cómo podrás sacrificar la inclinación al deber y resistir a tu corazón para escuchar a tu razón? (...) Dime, pues, en qué crimen se detiene el que no tiene más leyes que los deseos de su corazón, y no sabe resistirse a nada de lo que desea.» Em., 665.

quiere dotar a Emilio de *coraje ante el combate de la vida*. ¿Cómo? *Fortaleciendo la voluntad*:

> «Hijo mío, no hay felicidad sin coraje ni virtud sin combate. La palabra *virtud* viene de *fuerza* (...). La virtud no pertenece sino a un ser débil por naturaleza y fuerte por su voluntad; en eso sólo consiste el mérito del hombre justo (...)
>
> »¿Qué es, pues, el hombre virtuoso? Es el que sabe vencer sus afectos. Porque entonces sigue su razón, su conciencia, cumple su deber, se mantiene en el orden (...); aprende a volverte tu propio dueño; manda en tu corazón, oh Emilio, y serás virtuoso.» Em., 666. [420]

Este es, para Rousseau, el combate más penoso, pues la naturaleza nos abandona a nosotros mismos [421]. Los sentimientos no obedecen a principio alguno; traen y llevan al hombre a merced del capricho del destino [422]. No obstante, el hombre tiene la posibilidad de mantener la pasiones limitadas a la medida de nuestras fuerzas. Rousseau afirma que el hombre tiene posibilidad de reinar sobre sus pasiones,... si se fortalece la voluntad. Hay, pues, que ejercitarse en este combate [423]. Por eso, para Rousseau sólo hay un precepto moral:

> «Sé hombre; retira tu corazón a los límites de tu estado. Estudia y conoce esos límites» Em., 667.

Y es que la condición humana es finita. La libertad del hombre no es absoluta. El hombre vive como un caminante, y no puede poseer nada, todo es pasajero [424].

---

[420] El entrenamiento, en concreto, implica "dejar" a Sofía, durante dos años: «venid a aprender a soportar la ausencia; venid a ganar el premio de la fidelidad» Em., 672. El núcleo de esa ausencia, el mayor dolor de la ausencia, es el miedo a uno mismo. Por eso Rousseau dice que ese ejercicio no es más que un luchar contra sí mismo: «Como (Emilio) todavía no está ejercitado en luchar contra sí mismo, como no está acostumbrado aún a desear una cosa y a querer otra,...» Em., 672.

[421] Ahora la naturaleza no da remedio, «nos abandona a nosotros mismos; víctimas de nuestras pasiones, nos deja sucumbir a nuestros vanos dolores, y glorificarnos aún con llantos que deberían hacernos ruborizar.» Em., 666.

[422] Hay, pues, que ejercitarse en este combate, hay que ensayar las fuerzas ahora, porque, ahora ese amor es puro, pero ¿y si mañana deja de ser tan inocente? Por tanto, todo este apartado es coherente con lo que ha dicho antes, con la prueba de fuego de la vida, que es la duda, la mentira, que abre el corazón a la desesperanza. «No es su virtud (de Sofía) lo que pongo en duda, es su carácter. ¿Se muestra el de una mujer en un día? (...) Tal vez dos meses de ausencia os hagan olvidaros de ella; tal vez otro no espera sino a que os alejéis para borraros de su corazón» Em., 670. «Los sentimientos no dependen de los principios; puede seguir siendo muy honesta y dejar de amaros. (...) ¿quién os responde de ella y quién le responde a ella de vos, mientras vos no os hayáis puesto a prueba?» Em., 671.

[423] Todas las pasiones son buenas, pero cuando uno sigue siendo su dueño. No depende de nosotros tener pasiones, pero sí reinar sobre ellas. «Todas (las pasiones) son buenas cuando uno sigue siendo su dueño (...). Lo que la naturaleza nos prohibe es extender nuestros afectos más allá de nuestras fuerzas, lo que la razón nos prohibe es querer lo que no podemos obtener; lo que la conciencia nos prohibe no es ser tentados, sino dejarnos vencer por las tentaciones. No depende de nosotros tener o no tener pasiones; pero sí depende de nosotros reinar sobre ellas.» Em., 667.

[424] Pareciera que Rousseau reformula la idea de la condición creada que formulara Agustín de Hipona, refiriendo la sabiduría a la vanidad de este mundo. Dice Rousseau que el mayor mal del hombre es el orgullo, fruto del desorden de nuestras ilusiones: «los deseos sin esperanza nos atormentan. Un

22.2. Educación del sentimiento.

¿Qué principio es el que nos debe servir de guía para educar a Emilio en esta etapa? La referencia educativa de Rousseau, como de los clásicos de la pedagogía, son los "grandes hombres", los hombre que han dado la talla de lo humano. Lo que observa Rousseau, por propia experiencia y por referencia a los clásicos, es:

> «Por regla general se percibe más vigor de alma en aquellos hombres cuyos años jóvenes han sido preservados de una corrupción prematura, que en aquellos otros cuyo desorden ha empezado en el momento de poder entregarse a él; y ésa es sin duda una de las razones por la que los pueblos que tienen costumbres superan de ordinario en sentido común y valor a los pueblos que no las tienen. Éstos sólo brillan por no sé qué pequeñas cualidades sutiles que ellos llaman ingenio, sagacidad, sutileza; pero esas grandes y nobles funciones de sabiduría y de razón que distinguen y honran al hombre con hermosas acciones, con virtudes, con preocupaciones verdaderamente útiles, apenas se encuentran sino en los primeros.» Em., 344-345.

Así, pues, el problema del conocimiento del mundo –para saber regirse en él- remite a la educación de los sentimientos. De ahí que el libro cuarto del *Emilio* comience estudiando las pasiones humanas. Su teoría de las pasiones se basa en esta observación: los grandes hombre que ha habido en la historia han sido aquellos que han sabido dominar sus pasiones; en otras palabras, aquellos que han sabido poner su "amor propio" en función del "bien común". Sólo estos han hecho grandes obras.

Todo depende, pues, de la educación de los sentimientos [425]. Y su materia prima son las pasiones. Rousseau no anula las pasiones; todo lo contrario, son originariamente

---

pordiosero no se ve atormentado por el deseo de ser rey (...). Las ilusiones del orgullo son la fuente de nuestros mayores males» 668. «Ser mortal y perecedero, ¿iré a formarme lazos eternos en esta tierra donde todo cambia, donde todo pasa, y de donde mañana desapareceré?» Em., 668. En cambio, la felicidad de este mundo es pasajera; por eso dice a Emilio: «Habéis gozado por la esperanza más de lo que gozaréis nunca de la realidad. (...) nada es hermoso más que lo que no existe. Si ese estado hubiera podido durar siempre, habríais hallado felicidad suprema. Pero (...) todo es finito, todo es pasajero» Em., 670. «¿Quieres, pues, vivir feliz y sabio? No vincules tu corazón más que a la belleza que no perece (...); extiende la ley de la necesidad a las cosas morales (...); aprende a abandonar todo cuando la virtud lo ordene, a situarte por encima de os acontecimientos (...), a ser animoso en la adversidad a fin de no ser nunca miserable» Em., 668. Y remite a la vanidad del mundo, a la "nada" (cf. Em., 669), y, en consecuencia, no turbarnos por nada.

[425] «Si éste fuera el lugar, trataría de mostrar cómo de los primeros impulsos del corazón se alzan las primeras voces de la conciencia; y cómo de los sentimientos de amor y odio nacen las primeras nociones del bien y del mal. Haría ver que *justicia* y *bondad* no son (...) sino verdadera afecciones primitivas (...) y que todo el derecho de la naturaleza no es más que una quimera si no está basado en una necesidad natural del corazón humano.» Em., 348.

buenos [426]. El objetivo es conducirlas, guiarlas [427], hacia la sabiduría [428]. Como para Platón, el origen de las pasiones es el *amor de sí* [429] (*filautía*, de Aristóteles). Este amor es natural, conforme al orden [430]; amamos lo que nos conserva, odiamos lo que nos perjudica [431]. De este amor derivan todas las pasiones. Es un sentimiento originalmente bueno: «un niño está inclinado por naturaleza a la bienquerencia» [432]. Pero, a medida que se amplía sus relaciones y sus necesidades, se despierta el sentimiento de sus relaciones con los otros, el de los deberes y las preferencias [433]. De ahí se deriva que para educar sus sentimientos hay que estudiar las relaciones [434].

Es curioso que Rousseau introduce el tema del estudio de las relaciones a propósito de una primera relación: la necesidad de compañera [435]. Empieza analizando

[426] El objetivo de Rousseau no es anular las pasiones: «quienes crean que hasta ahora ése ha sido mi proyecto, a buen seguro que me han comprendido muy mal.» Em., 313.

[427] De ahí surge la educación. Rousseau se opone a los que piensa que "el fuego de esta edad" vuelve la juventud indisciplinable, y, en consecuencia, hay que disciplinar a los jóvenes mediante la obediencia a la autoridad, la obediencia de los mandatos. Para Rousseau: 1) las pasiones del hombre originariamente son buenas; 2) son las opiniones las que la convierten en males, mediante la excitación del deseo. Por tanto, la educación debe consistir en: 1) formar el juicio para dominar las pasiones; 2) el maestro fomentar las pasiones naturales. En suma, hay que utilizar las pasiones para dominar a las pasiones. «Lejos de que ese fuego del adolescente sea un obstáculo para la educación (...) ese fuego es el que nos da un asidero sobre el corazón de un joven cuando deja de ser menos fuerte que vos. Sus primeras afecciones son las riendas con que dirigís todos sus movimientos; él era libre, y yo lo veo sometido. Mientras no amaba nada, sólo dependía de sí mismo y de sus necesidades; tan pronto como ama, depende de sus afectos. Así se forman los primeros vínculos que lo unen a su especie. No creáis que (...) esas palabras de género humano significan algo para él. No, esa sensibilidad se limitará primero a sus semejantes, y sus semejantes no serán para él desconocidos, sino aquellos con los que mantiene relaciones (...). Sólo (...) después de muchas reflexiones sobre sus propios sentimientos, y sobre lo que observe en los demás, podrá llegar a generalizar sus nociones individuales, bajo la idea abstracta de humanidad» Em., 345-246.

[428] Para Rousseau, cada edad tiene sus resortes que hacen moverse al hombre: «A los diez es atraído por los caramelos, a los veinte por una amada, a los treinta por los placeres, a los cuarenta por la ambición, a los cincuenta por la avaricia; ¿cuándo persigue únicamente la sabiduría? ¡Feliz aquel que llega a ella a pesar suyo! ¿Qué importa la guía de que se sirva, con tal que lo lleve a la meta? Los héroes, los sabios mismos, han pagado ese tributo a la debilidad humana» Em., 646.

[429] «La fuente de nuestras pasiones, el origen y el principio de todas las demás, la única que nace con el hombre y nunca le abandona mientras vive, es el amor de sí» Em., 314.

[430] «El amor de sí es siempre bueno y siempre conforme al orden. Dado que cada cual está especialmente encargado de su propia conservación» Em., 314.

[431] «Lo que favorece el bienestar de un individuo, le atrae, lo que le perjudica le repele; no hay aquí más que un instinto ciego. Lo que transforma ese instinto en sentimiento, el apego en amor, la aversión en odio, es la intención manifiesta de perjudicarnos o de sernos útil.» Em., 314.

[432] Em., 315.

[433] Por el amor propio «(el niño) nunca está contento y no podría estarlo, porque ese sentimiento, al preferirnos a los demás, exige también que los demás nos prefieran a sí mismos, lo cual es imposible. Así es como las pasiones nacen del amor de sí, y como las pasiones rencorosas e irascibles nacen del amor propio.» Em., 315.

[434] «El estudio que conviene al hombre es el de sus relaciones. Mientras él sólo se conozca por su físico, debe estudiarse por sus relaciones con las cosas; ésa es la tarea de su infancia; cuando empieza a sentir su ser moral, debe estudiarse por sus relaciones con los hombres» Em., 316.

[435] Comienza, pues, Rousseau, con el estudio de una relación: necesidad de compañera. «Tan pronto como el hombre tiene necesidad de una compañera, ya no es un ser aislado; su corazón no está solo.» Em., 316. Deja introducida la cuestión, en los siguientes términos (316-7): 1) la inclinación del instinto es indeterminada. 2) Parece que Rousseau dice algo parecido a lo del "mapa inconsciente del amor" en

la necesidad de compañera para Emilio, pero se enreda estudiando otras relaciones también necesarias, introduce la Confesión del Vicario de Saboya, e incluso termina el libro cuarto sin haber encontrado a la compañera, que será el objeto del libro quinto. Lo importante es que, como hemos dicho antes, Rousseau quiere frenar las pasiones de Emilio. Pero una pasión sólo se frena mediante una pasión mayor: la pasión amorosa [436]. He ahí el núcleo de la cuestión. Si antes hemos dicho que la finalidad de la enseñanza es la transmisión del *talante básico*, ahora, en la entrada en el mundo, la finalidad es la enseñanza de un *amor básico*, que, como se verá en el libro quinto del *Emilio*, es el *amor a la virtud*, *el amor a la humanidad*, querer el bien por sí mismo. Esta forma máxima de pasión amorosa (eros) se expresará en el amor a la mujer con la que se ha de compartir la vida (libro quinto), pero se descubre de un modo lento y gradual.

Y el primer sentimiento con que aparece es la amistad: «se empieza a sentir que uno no está hecho para vivir solo; así es como se abre el corazón a los afectos humanos y se vuelve capaz de apego.» [437]. Mediante la amistad se ponen las bases del amor a la virtud (= a lo humano): «consiste en aprovechar la sensibilidad naciente para echar en el corazón del joven adolescente las primeras semillas de la humanidad.» [438] En otro sentido, se puede decir que la base de la pasión amorosa es el amor a la humanidad o, como lo llama Rousseau, el sentimiento de la piedad, de modo que no existe verdadero

---

Fisher (*Anatomía del amor*): «El verdadero amor (...) siempre supone sin embargo otras estimables, sin las que ese amor no podría sentirse.» Em., 316. 3) «La elección, las preferencias, el apego personal son obra de las luces, de los prejuicios, del hábito; se necesitan tiempo y conocimientos para volvernos capaces de amor; sólo se ama después de haber juzgado.» Em., 316. 4) El amor debe ser recíproco. Para ser amado, hay que hacerse amable.

[436] Las observaciones antropológicas de Rousseau son las siguientes: 1) Cuanto más se retrase, más vigor y fuerza adquiere un joven (Em., 319), porque la naturaleza muestra que el poder del sexo despierta más tarde y de modo lento (Em., 318). 2) Es la excitación de la imaginación, y por tanto de la opinión de los hombres, lo que hace que el sexo despierte antes en la pubertad. Por eso, en los pueblos instruidos y educados (influencia de las instituciones sociales y de las opiniones de la gente) el poder del sexo es más precoz; «Son los errores de la imaginación los que transforman en vicios las pasiones» (Em., 324). Por tanto, 3) la clave de la cuestión reside en hacer que el hombre sea dueño de sus pasiones; no se trata de anular las pasiones, sino de hacer al hombre «dueño de dirigir su imaginación hacia tal o cual objeto» (Em., 324). 5) Así, pues, la *educación* correcta en este asunto debe ser aquella que excite la curiosidad del niño. «Hay mucho menos peligro en satisfacer la curiosidad del niño que en excitarla.» Em., 319.

[437] Em., 325. «La adolescencia (...) es la edad de la conmiseración, de la clemencia, de la generosidad.» Em., 326.

[438] Em., 325. «Siempre he visto que los jóvenes corrompidos desde hora temprana, y entregados a las mujeres y al desenfreno, eran inhumanos y crueles; la fogosidad de su temperamento los volvía impacientes, vengativos, furiosos: su imaginación, consagrada a un objetivo único, rechazaba todo lo demás, no conocían ni piedad ni misericordia; habrían sacrificado padre, madre y el universo entero al menor de sus placeres.» Em., 326.

amor sin la piedad [439]. Este sentimiento se resume en el verso de Virgilio: *Porque no ignoro las desgracias, sé socorrer a los miserables* [440]. En conclusión, Rousseau no relaciona al individuo con la sociedad mediante deberes, sino mediante pasiones.

22.3. Amor a la virtud.

La educación de los sentimientos consiste en dar forma a las pasiones. De modo que enseñar es educar el temperamento. Hemos dicho también que las pasiones se guían mediante "una pasión mayor" [441], y es que, para Rousseau, no hay verdadero amor sin "ideales", sin "quimeras", sin amor a la virtud. Por eso dice, en el libro quinto:

> «No hay verdadero amor sin entusiasmo y no hay entusiasmo sin un objeto de perfección real o quimérico, pero siempre existente en la imaginación. ¿Con qué se inflamarán unos amantes para quienes esa perfección no sea nada, y que no vean en lo que aman más que el objeto del placer de los sentidos? No, no es así como el alma se excita y se entrega a esos sublimes transportes que hacen el delirio de los amantes y el encanto de su pasión. En el amor no hay más que ilusión, lo confieso; pero lo real son los sentimientos con que nos anima hacia la verdadera hermosura que nos hace amar. Esa hermosura no está en el objeto que amamos, es obra de nuestros errores. Pero ¿qué importa?» Em., 586.

Este texto es similar a la referencia a la virtud de Safo. Lo real no es la ilusión que también inflama los sentimientos, sino el amor a la "verdadera hermosura" que anida en el sentimiento. Y es que para Rousseau el corazón humano está referido a "lo bello". El hombre está hecho *para buscar*, para salir fuera de sí. No se sabe si lo bello existe realmente, pero lo que sí existe es esa fuerza. Encontraremos o no la verdad, pero

[439] «Así nace la piedad, primer sentimiento relativo que afecta al corazón humano según el orden de la naturaleza. Para volverse sensible y compasivo es preciso que el niño sepa que hay seres semejantes a él, que sufren lo que él ha sufrido, que sienten los dolores que él ha sentido, y otros de los que debe tener idea porque también puede sentirlos.» Em., 329.

[440] Cf. Em., 334.

[441] Insiste repetidamente Rousseau la importancia de las pasiones y, en concreto, del primer amor, en el paso de niño a hombre: «No consideramos en su verdadero valor la influencia que debe tener la primera relación de un hombre con una mujer en el curso de la vida de ambos. No se ve que una primera impresión tan viva como la del amor (...) que no cesan de obrar hasta la muerte. En los tratados de educación (...) no se nos dice una palabra de la parte más importante y más difícil de toda la educación: a saber, la crisis que sirve de paso desde la infancia al estado de hombre.» Em., 623. La primera pasión es decisiva para Rousseau porque de ella depende en última instancia la forma que ha de tomar su carácter. De la primera pasión «la única tal vez que sienta vivamente en toda su existencia, depende la última forma que ha de tomar su carácter. Sus maneras de pensar, sus sentimientos, sus gustos, fijados por una pasión duradera, van a adquirir una consistencia que ya no les permitirá alterarse.» Em., 623-624. En concreto, «aquí no se trata de un joven entregado desde la infancia al temor, a la codicia, a la envidia, al orgullo y a todas las pasiones que sirven de instrumento a las educaciones comunes» Em., 623. Por tanto, el caso de Emilio es el de un joven entregado, educado, en una pasión.

eso no importa en Rousseau. Lo cierto es que el corazón del hombre está referido a lo bello. Esta es la razón íntima de las *máximas novelescas*, y los principios que inspiran la corriente romántica. Rousseau dice que en toda sociedad donde hay sanas costumbres, se quieren las máximas novelescas, porque las buenas costumbres surgen del *amor a la virtud*. En suma, Rousseau es consciente de que el corazón humano necesita esa fuerza, ese entusiasmo. Es decir, está referido a ideales. Por eso hay que remitir el corazón de Emilio a una "heroína de novela":

> «Las privaciones son pasajeras, pero el premio permanente; ¡qué goce para un alma noble que el orgullo de la virtud se una a la belleza! Cread una heroína de novela.» Em., 587.

Rousseau sabe que el amor a la virtud no es ciego; de lo contrario, sería fanatismo. El amor a la virtud se funda en el previo *amor a la verdad*, y cuanto mayor son los ideales que nos proponemos, mayores son las razones que deben sostenerlo. Por eso no le sirve a la juventud toda la jerga de deberes y de miedos [442]. Hay que llevar al joven al imperio de la virtud por el camino de la razón.

> «Sin decirles de modo incesante: sed prudentes, dadles un gran interés en serlo.» Em., 588.

22.4. Estudio del corazón humano.

Hemos explicado el sentido de la educación en esta etapa de la vida. Pero, ¿cómo se hace? ¿Es mejor dejar al joven suelto para que aprenda por sí mismo? ¿Aislarlo del mundo para que no sufra o no aprenda lo malo? Rousseau opta, como Montaigne y Locke y tantos otros, por el conocimiento concreto de los hombres [443]:

---

[442] «Cuanto mayores y más penosos sean los deberes, más sensibles y fuertes deben ser las razones en que han de fundarse. Hay cierto lenguaje devoto con el que aturden, sobre los temas más graves, los oídos de las jóvenes, sin lograr persuadir. De ese lenguaje (...) nace la facilidad de ceder a sus inclinaciones por falta de razones para resistir (...). Una muchacha prudente y piadosamente educada tiene sin duda fuertes armas contra las tentaciones, pero aquella cuyo corazón o más bien sus oídos alimenta únicamente la jerga de la devoción, se vuelve infaliblemente presa del primer seductor hábil que la aborda. Una persona joven y bella jamás despreciará su cuerpo (...) jamás podrá creer en secreto que el más dulce sentimiento del corazón humano sea invención de Satán.» Em., 587.

[443] Dice Rousseau: «¿puede concebirse un método más insensato que educar a un niño como si nunca fuera a salir de su cuarto, como si constantemente debiera estar rodeado de sus gentes? Si el desventurado da un solo paso en la tierra, si desciende un solo escalón, está perdido?» Em., 46. Dice también en este

«cuando le pintéis a los hombres pintádselos tal cual son» (Em., 350); «Que sepa que el hombre es naturalmente bueno, que lo sienta (...); pero que vea cómo la sociedad deprava y pervierte a los hombres, que encuentre en sus prejuicios la fuente de todos sus vicios; que se vea inducido a estimar a cada individuo pero que desprecie a la multitud» (Em., 351).

La formación del sentimiento de piedad ha de formarse junto al *juicio*, para no hacer de Emilio un beato. Van unidas la formación de la justicia y de la razón.

«Con esta mira –dice Rousseau-, importa aquí tomar un camino opuesto al que hemos seguido hasta el presente, e instruir al joven más por la experiencia del otro que por la suya.» (Em., 350).

Claro que este método tiene un inconveniente, que es el de convertirlo en maledicente, con tendencia a interpretaciones siniestras, y pronto el mal le servirá de ejemplo; además, sustituye en su espíritu su propia experiencia por la autoridad del maestro [444]. Para evitar este peligro, Rousseau ve más conveniente observar al hombre de lejos, en otros tiempo. De ahí la importancia del estudio de la *historia* [445]. Este método también era el de Plutarco y el de Montaigne. Es más conveniente este método, porque en la sociedad se oye hablar al hombre, pero ocultan sus acciones; en cambio, en la historia se ve a un tiempo lo que son y lo que quieren parecer. Por eso prefiere Rousseau el estudio de *historias de vidas*, porque la sola historia sólo muestra a los

---

sentido: «hay que saber en qué lugar se sentirá entre los hombres y qué clase de obstáculos podrá creer tener que vencer para llegar al que quiere ocupar.

»Para guiarle en esa investigación, después de haberle mostrado los hombres por los accidentes comunes a la especie, hay que mostrárselos ahora por sus diferencias. Aquí aparece la medida de la desigualdad natural y civil, y el cuadro de todo el orden social.

»Hay que estudiar la sociedad por los hombres, y los hombres por la sociedad: quienes quieran tratar por separado la política y la moral nunca entenderán nada en ninguna de las dos.» Em., 349.

[444] Cf. Em., 351.

[445] A propósito del estudio de la historia, Rousseau enumera los inconvenientes de la disciplina: 1) la historia tiende a pintar al hombre en su lado malo (revoluciones, catástrofes), pero no cuando el pueblo crece y prospera. Sólo el mal y los malvados son célebres; «he ahí cómo la historia igual que la filosofía, calumnia sin cesar al género humano.» Em., 353. 2) Los historiadores amoldan los hechos a sus intereses, y no retratan el corazón humano. El retrato del corazón humano es tarea del maestro (cf. Em., 353-354). 3) La mejor historia es la que presente hechos. Si el juicio del autor guía al alumno constantemente, no aprende a juzgar. 4) La historia antigua es mejor, y aun entre estos hay que elegir; el mejor es Tucídides, pero por desgracia siempre habla de guerras (cf. Em., 354-255). 5) La historia es defectuosa dado que sólo registra hechos sensibles, pero las causas lentas y progresivas de esos hechos permanecen escondidas. Los sucesos están determinados por causas morales que los historiadores rara vez saben ver. No obstante, el espíritu filosófico ha sido poseído por el *furor por los sistemas*, de modo que «ninguno trata de ver las cosas como son, sino como se acomodan a su sistema» Em., 356.

hombres en público, en momentos escogidos, en galas de parada, y no le siguen a su casa, a su gabinete.

> «Yo preferiría la lectura de las vidas particulares para empezar el estudio del corazón humano; porque entonces (...) lo persigue a todas partes» Em., 356.

Y entre todos los historiadores, prefiere a los antiguos, y el mayor de todos ellos es, para Rousseau, Plutarco.

Concluye afirmando que este estudio es, en realidad, «un curso de filosofía práctica» [446]. El joven verá así encarnada, la ambición de los conquistadores, de los emperadores [447], etc. [448] No olvidemos que la formación del juicio es el objetivo de esta etapa, y que el mal no reside en las pasiones en sí, sino en el "juicio" que nos hacemos de ellas [449]. Recuerdo que, para Rousseau, como para tantos otros, hacemos el mal porque nos formamos un mal juicio. Y concluye afirmando que a Emilio se le introduce en el teatro del mundo mediante el conocimiento de las *historias de vidas*. Ese es el modo de formar el juicio de Emilio. En resumen:

> «¿Qué sería menester, por tanto, para observar bien a los hombres? Un gran interés por conocerlos, una gran imparcialidad al juzgarlos, un corazón lo bastante sensible para concebir todas las pasiones, y lo bastante calmo para no experimentarlas.» Em., 363.

Ese estudio puede generar, por el amor propio, la sensación en Emilio que él es sensato, y los hombres son locos. Es el sentimiento falso del orgullo, que también criticaran los otros autores clásicos:

> «He ahí el error más de temer, por ser el más difícil de destruir (...); si hubiera que optar, no sé si no preferiría yo la ilusión de los prejuicios a la del orgullo.» Em., 364. «Los grandes hombres no se engañan sobre su superioridad, la ven, la sienten, y no por ello son menos modestos. Cuanta más tienen, más saben todo lo que les falta. (...) son demasiado sensatos para envanecerse de un don que ellos no se han forjado.» Em., 364.

---

[446] Em., 359.
[447] cf. Em., 360.
[448] Con el juicio bien formado, Emilio «sabrá apartar de antemano la ilusión de las pasiones antes de que nazcan, y viendo que en todo tiempo han cegado a los hombres, estará prevenido sobre la forma en que podrán cegarle a su vez si en alguna ocasión se entrega a ellas.» Em., 361. «Compadece a esos miserables reyes, esclavos de todo lo que les obedece; compadece a esos falsos sabios encadenados a su vana reputación; compadece a esos ricos necios, mártires de su fasto; compadece a esos voluptuosos de parada que entregan su vida toda al aburrimiento para aparentar placer.» Em., 363.
[449] «Imagínese a mi Emilio (...); imagínesele al levantarse el telón, lanzando por primera vez la vista sobre el escenario del mundo (...). Pronto a su primera sorpresa sucederán impulsos de vergüenza y desdén hacia su especia; (...) se afligirá al ver a sus hermanos desgarrarse entre sí por sueños, y volverse bestias feroces por no haber sabido contentarse con ser hombres.» Em., 359.

22.5. Los viajes.

La importancia de los viajes también es destacada por los autores anteriores. Para Rousseau tienen importancia para el estudio del corazón humano. Hemos visto que la finalidad es educar las pasiones mediante una pasión mayor, y que se educa con el conocimiento de la historia, con la educación del sentido del gusto [450], y, ahora, con los viajes. Esto lo introduce Rousseau en el libro quinto. De nuevo nos encontramos como en los clásicos viajes, donde el alumno es acompañado por el maestro, y con similares elementos:

- El viaje es motivo de disfrute. Porque vivir y gozar es la misma cosa. [451]
- No se piensa en llegar, sino en gozar del viaje en sí (como en la Odisea de Homero). [452]
- Esa es la manera de viajar de Tales, Platón y Pitágoras [453]. Es el modo saludable de viajar [454]; “lo saludable” hace referencia a lo que beneficia al hombre, la virtud.

El viaje es para Rousseau altamente educativo, pues enseña a *leer en el libro del mundo* [455]. Para conocer el hombre, hay que observar: «El que ha comparado diez pueblos conoce a los hombres» [456]. Rousseau habla del viaje como la ocasión de *educar la mirada*. Hay que saber mirar, olvidarse de las propias costumbres, sacudirse el yugo

[450] La vida *en el mundo* que, en conclusión, propone Rousseau como digna del hombre es una vida sencilla, sin amar la riqueza, ni la grandeza, como corresponde a la condición humana. Esta es otra característica presente en los clásicos, vivir plenamente en el mundo pero referido a los verdaderos valores, que están “más allá”; viviendo “ya” en los problemas del mundo, pero como si “todavía no” se hubiera implantado la vida verdadera. Por eso la última parte del libro cuarto del *Emilio* concluye hablando de las formas –Giner diría de los “usos”-, y, en concreto, del sentido del “gusto”. Por eso rastrea ahora lo que quiere el corazón humano meditando sobre los principios del gusto (cf. Em., 507-512) y se extiende explicando cómo desearía que fuera la casa de Emilio (cf. Em., 516-530). «Mi principal objetivo al enseñarle a sentir y a amar lo bello en todos los géneros es fijar sus afecciones y sus gustos (...). He dicho en otra parte que el gusto no era más que el arte de conocerse en pequeñas cosas, y es muy cierto: pero dado que es de un tejido de pequeñas cosas del que depende el encanto de la vida, tales cuidados son cualquier cosa menos indiferentes.» Em., 515.

[451] «No he educado a mi Emilio para desear ni para esperar, sino para gozar» Em., 616. «Goza largo tiempo antes de poseer; goza a la vez del amor y de la inocencia, forma tu paraíso en la tierra a la espera del otro» Em., 628.

[452] «Los hombres dicen que la vida es breve, y veo que se esfuerzan por acortarla. (...) Pensando únicamente en el objetivo al que tienden ven con pesar el intervalo que de él los separa (...); nadie quiere vivir hoy; nadie está contento con la hora presente, a todos les parece que pasa con demasiada lentitud.» Em., 615.

[453] Cf. Em., 617.

[454] Cf. Em., 618.

[455] Cf. Em., 675-683.

[456] Em., 677. Además, es en el viaje donde Emilio descubre a Sofía.

de las opiniones [457]. Por eso dice que los viajes no convienen a todo el mundo, sino sólo a los seguros de sí mismos, para escuchar las lecciones del error sin dejarse seducir [458]. Es especialmente útil el viaje para conocer los gobiernos. Se adquiere así una lección viva sobre la naturaleza de los gobiernos; es una lección práctica de derecho político [459]. Y la lección básica, según Rousseau, es:

> «Sabemos que a todos se nos ha dado la misma tarea, que quien ama el bien con todo su corazón y lo hace con todo su poder la ha cumplido.» Em., 703.

Que Rousseau da importancia a la observación lo indica el hecho de que su propuesta filosófica nace de la observación concreta de muchos tipos de personas y de muchos pueblos:

> «en lugar de entregarme al espíritu sistematizador, concedo lo menos posible al razonamiento y sólo me fío de la observación. (...) Cierto que no he encerrado mis experiencias en el recinto de los muros de una ciudad, ni en un solo orden de personas, sino que, después de haber comparado tantos rangos y pueblos...» Em., 378. [460]

22.6. Sobre la amonestación.

La amonestación es el ejercicio de la conducción del espíritu del joven. Por eso todos los autores analizados hablan de ella. No obstante, todos se refieren a un uso prudente. En concreto, Rousseau dice que la autoridad del maestro a la hora de ejercerla debe ser la razón [461]. No son los castigos ni los reproches lo que convierte en recta la amonestación, sino la compañía y la paciencia, actuando como un padre:

> «si no pueden aún (los alumnos) alzarse hasta vos, descended a ellos sin vergüenza, sin escrúpulos. Pensad que vuestro honor no está ya en vos sino en vuestro alumno, compartid sus faltas para corregirlas; cargaos con su vergüenza para borrarla; imitad a ese valiente romano que, viendo huir a su ejército y no pudiendo hacerle dar la vuelta, se puso a huir a la cabeza de sus soldados gritando: *No huyen, siguen a su capitán*» Em., 366.

---

[457] Cf. Em., 677-678.
[458] Cf. Em., 682.
[459] Cf. Em., 687-703.
[460] A los detractores de Emilio, pide Rousseau «que examinen la constitución del hombre que sigan los primeros desarrollos de su corazón en tal o cual circunstancia, a fin de ver cuánto puede diferir un individuo de otro por la fuerza de la educación, que luego comparen la mía con los efectos que yo le atribuyo, y que digan en qué he razonado mal: nada tendré que replicar.» Em., 378.
[461] «La confianza que debe tener en su preceptor es de otra especie: debe descansar en la *autoridad de la razón*, en la superioridad de las luces, en las ventajas que el joven está en situación de conocer, y cuya utilidad para él siente.» 366, subrayado mío.

Igual que Plutarco, Rousseau habla de la compañía como *consuelo*, alivio de las culpas, y nunca de culpabilización de las conciencias.

> «Advertidle de sus faltas antes de que caiga en ellas; cuando ha caído, no se las reprochéis; (...) cuando lo veáis avergonzado de no haberos creído, borrad suavemente esa humillación con buenas palabras. (...) Pues si a su pena añadís los reproches, os tomará odio» Em., 367-368.

Y también se refiere a la necesidad de consuelo, pues es propio del hombre, de todo hombre, equivocarse.

> «Diciéndole (...) que otros mil cometen las mismas faltas, le disculpáis la suya; le corregís sin aparentar otra cosa que compadecerle; porque para quien cree valer más que el resto de los hombres es una excusa muy mortificante consolarse con su ejemplo; es darle a entender que lo más que puede pretender es que ellos no valgan más que él.» Em., 368.

«El tiempo de las faltas es el de las fábulas.» [462]. El niño que ha sido engañado por un adulador entiende a las mil maravillas que el cuervo no era más que un necio. Así, la experiencia se graba, por medio de la fábula, en su juicio.

22.7. "Hombres de calidad".

En suma, el hombre que Rousseau quiere formar es un hombre de calidad, frente a la vulgaridad. Por eso dice que "vuestros alumnos", los alumnos de la educación de su época, son:

> «espíritus sin calidad; no saben sentir nada grande ni noble; no tienen ni sencillez ni vigor, (...) no tienen siquiera coraje suficiente para ser malvados ilustres. Así son los despreciables hombres que forma la crápula de la juventud; si encontráramos entre ellos uno solo que supiera ser templado y sobrio (...) aplastaría a todos esos insectos y se volvería dueño de ellos.» Em., 501.

[462] Em., 368.

Habla de la superioridad de la virtud, frente a la vulgaridad [463]. Y hablar de la superioridad de la virtud es significar la importancia de la educación. Los hombres se diferencian unos de otros por la educación.

> «Ignoramos lo que nuestra naturaleza nos permite ser; ninguno de nosotros ha medido la distancia que puede haber entre un hombre y otro hombre.» Em., 77-78.

La educación es «sacar partido de sí», y ello equivale a «saber vivir», «hacerse feliz» [464]. «Vivir no es respirar, es obrar». «El hombre que más ha vivido no es aquel que ha sumado más años, sino aquel que más ha sentido la vida.» [465]. Lo que el hombre desea realmente es *experimentar la vida*. El impulso (eros) que mueve al hombre desde lo hondo es el deseo de *vivir*. Y la convicción básica de Rousseau es que la vida sólo se puede experimentar si el hombre adquiere la posibilidad de ir más allá de los prejuicios sociales, más allá de los ideales culturales, más allá de las modas intelectuales. Este es el objetivo de la enseñanza. No hace falta insistir en la influencia que esta idea ha ejercido sobre la cultura del XVII-XVIII, y sobre el movimiento del Romanticismo. Baste decir que el *Emilio* de Rousseau era el "evangelio" educativo de Goethe.

22.8. Conclusiones. [466]

1. La educación tiene como meta hacer "hombres". No "hombres útiles" para (educación técnica-instrumental), sino "hombres libres". "Hombres de calidad" frente a "hombres vulgares".
2. La libertad es entendida como *autenticidad*: capacidad para abrirse a la *vida* y experimentarla, y capacidad para regir el propio destino desde la creación de un mundo propio ("condición natural" del hombre o tipo ideal de hombre).
3. Los valores existenciales necesarios para formar "hombres libres" y que compone, por tanto, el currículum básico de la enseñanza son:
   3.1. Autoposesión (dominio de sí) frente a las tendencias, básicamente: tendencia amo-esclavo. Necesidad de disciplina.

---

[463] Ortega hablará de la rebelión de la vulgaridad de la masa. Idea similar adopta Nietzsche en su idea de "superhombre".
[464] Em., 57.
[465] *Em*., 47.
[466] Agrupamos aquí las conclusiones de los tres capítulos dedicados a Rousseau.

3.2. Capacidad para disfrutar de la vida (serenidad nativa). Cultivo de la primeras impresiones
3.3. Fortaleza de la voluntad (reinado sobre las pasiones). Educación de los sentimientos (amor a la virtud o amor a la humanidad); educar a amar la hermosura que anida en el sentimiento.
3.4. Prudencia. Educar en el "saber del mundo".
3.5. Responsabilidad ante propio destino (autonomía).
3.6. Conocimiento de sí mismo y autosuperación (autenticidad). Recreación del destino.

4. La libertad sólo es posible si se sustenta en unos "tonos vitales esenciales". Por tanto, el "currículum básico" de la enseñanza está compuesto de *tonos básicos*, sentimientos básicos.
   4.1. El problema del currículum básico no es tanto cuestión de "contenidos" conceptuales, sino del *modo en que el alma vibra en su contacto con la realidad*.
   4.2. El currículum básico de la enseñanza es, fundamentalmente, un *fondo, caudal* o conjunto de bienes (valores vitales) que fortalecen la razón y hacen posible la autonomía.
   4.3. El objetivo es que el alumno "viva" (= comprenda vivencialmente) que el orden de la realidad es sereno y confiado, es decir, que viva "alegre y confiadamente" el descubrimiento del mundo, porque la vida en sí es jovial.
5. El tono existencial básico es, pues, la *dulzura de la vida*.
6. El ambiente indispensable para saborear la dulzura de la vida es la familia. Por tanto, la familia, para Rousseau, es un principio y un fin de la enseñanza.
7. Los padres –tanto el padre como la madre- deben implicarse en la educación, por dos razones:
   7.1. Son los primeros educadores de sus hijos.
   7.2. La familia es el núcleo donde se cultiva la afectividad.
   7.3. La verdadera educación consiste en:
      7.3.1. Hacer fuertes a los niños.
      7.3.2. Limitar los deseos.
      7.3.3. Darles la alegría de vivir.

Capítulo 23

GINER DE LOS RÍOS

La pedagogía de la intimidad

Introducción

Expongo, por último, el "currículum básico" que subyace a la pedagogía de Giner de los Ríos. Su propuesta tiene claramente los rasgos de los clásicos. Desarrollo su teoría en torno a cuatro principios: principio de realidad, de intuición, de autonomía y de intimidad.

23.1. Principio de realidad.

La enseñanza, para Giner, tiene una finalidad muy precisa: hacer al hombre capaz de enfrentarse a las cosas mismas, con espíritu crítico suficiente para asumir la realidad en su problematicidad, y con el ímpetu necesario para transformarla. Se trata, en síntesis, de enseñar a pensar, y, por tanto, a regirse de modo autónomo. Su *método* de enseñanza busca, pues, librar al hombre de su espontáneo acceso al mundo. Implica el entrenamiento de las siguientes facultades:

- Observación sensible.
- Introspección.
- Actividad crítica.
- Actividad creadora o transformadora.

Este planteamiento no se reduce a una formación puramente "intelectual", o, diríamos hoy, "cognitiva", sino que reclama el cultivo de la persona en su globalidad, es decir, incluyendo la responsabilidad individual y la responsabilidad social. El hombre no es un mero representador de la realidad, y los entes culturales no son meros "instrumentos" para la transformación (contra el positivismo). Como tampoco es una pura realidad proyectiva (contra el idealismo). El hombre es un ser "abierto" a la realidad, y la cultura le "afecta" en la misma entraña, como afirma el pensamiento clásico.

Vimos en la primera parte que Giner tiene la intención de ir más allá del dualismo metodológico: idealismo-positivismo. Ante el drama cultural de España –y de Europa-, Giner tiene la pretensión de superar el desfase entre ideas y realidad, causado por el intelectualismo, y expresado tanto en la metodología positivista como en la idealista. La creación de realidad culturales implica una opción educativa radical: enseñar al hombre a descubrir sentido vital. El reto de la enseñanza es renovar su método, para que sea capaz de transmitir "valores vitales con sentido", y no meros "conceptos vacíos" o "saberes ideales" que nacen bien programados pero sin fuerza existencial. Esta nueva educación es la esperanza de España, para Giner, porque sólo así conseguirá nuestro pueblo superar el espíritu del partidismo y del sectarismo, padres de la ignorancia.

Por tanto, el verdadero objetivo de la enseñanza es *observar la realidad sin prejuicios*, *experimentarla de propia mano, sentirla, descubrirla*, es decir, enseñar a ver. Por eso se opone Giner al método de enseñanza instructivo. La instrucción no forma al hombre en su integridad; sólo educa el elemento cognitivo, la retención memorística de unos contenidos ya dados [467]. Es una educación carente por completo del fin educativo fundamental: *enfrentar al alumno a la realidad, en todas sus dimensiones, para descubrirla, y, ligado a éste, despertar el espíritu crítica*. La razón de ser de la crítica de Giner a este modelo, al que califica de intelectualista y memorístico, es el olvido de la integridad de las dimensiones de la persona humana [468].

Para Giner sólo hay una opción pedagógica: o formamos "hombres", o "esclavos", opción que mantienen los clásicos del pensamiento pedagógico. Y hablar de

[467] En *El espíritu...*, define la instrucción como «la asimilación receptiva del saber heredado, (...) un elemento subalterno de la cultura intelectual» 27.

[468] Dice Giner: «no hay más triste espectáculo que el de esos jóvenes macilentos, consumidos por una vejez prematura, víctimas de un intelectualismo despótico, sin vitalidad, sin salud, sin alegría, apartados de la naturaleza, de la sociedad y aun de sí propios» *El espíritu...*, 29.

enseñanza en un régimen de espíritu libre equivale a decir espíritu de trabajo y de observación paciente de la realidad, espíritu creativo para inventar nuevas realidades, espíritu moral y de voluntad para cambiar de un modo efectivo lo que impide el crecimiento del hombre.

23.2. Principio de intuición.

En *El espíritu de la educación en la I.L.E.*, llama a su método de enseñanza: «método intuitivo» [469]. No está hablando Giner de la reducción del conocimiento a "lo dado". La intención originaria del método es conseguir un giro en el modo de enfrentarse a las cosas, adoptar un modo escrupuloso y examinador del mundo [470].

> «[El método intuitivo] es quien, rompiendo los moldes del espíritu sectario, exige del discípulo que piense y reflexione por sí, en la medida de sus fuerzas, sin economizarlas con imprudente ahorro; que investigue, que arguya, que cuestione, que intente, que dude, que despliegue las alas del espíritu, en fin y se rinda a la conciencia de su personalidad racional: la personalidad racional, que no es una vana prerrogativa, de que puede ufanarse y malgastar a su albedrío, sino una ley de responsabilidad y de trabajo.» *El espíritu...,* 24.

Este texto pone de relieve una idea que también está en Platón: la filosofía no es un método más; es el método básico de acceso a la realidad. Y subraya una de las características que Platón atribuye al "espíritu filosófico": *lucha contra el espíritu sectario*. La corriente fenomenológica encabezada por Husserl hablará, más tarde, de la necesidad de adoptar un método que nos posibilite ir "a las cosas mismas". Para Giner, la necesidad de "sentir" la propia realidad, sin mediaciones "idealistas" y sin reducciones instrumentales, obliga a que la pedagogía se inspire en el método intuitivo. El propósito es generar hombres que afronten la realidad de un modo adulto, de un modo sano. Por eso propone:

> Agrupar en torno del profesor «un círculo poco numeroso de escolares activos, que piensan, que hablan, que discuten, que se mueven, que *están vivos*, en suma» *El espíritu...,* 26. «Hacedles medir, pesar, descomponer, crear y disipar la materia en el laboratorio; discutir como en Grecia los problemas fundamentales del ser y destino de las cosas; sondear el dolor

[469] *El espíritu...,* 23. Giner resume su opción metodológica en lo que llama *conversación* o *método intuitivo*. Este método lo expone, entre otros, en su ensayo *Instrucción y educación* (1879), VII, 3-18. Aquí se ve claramente cómo Giner opta por la metodológica de la pedagogía clásica, que abarca desde Platón hasta Rousseau, Pestalozzi y Fröbel.

[470] Se hace más juicio al sentido original de Giner si por "intuitivo" entendemos "impresión de realidad" (Zubiri).

en la clínica, la nebulosa en el espacio, la producción en el suelo de la tierra, la belleza y la historia en el Museo; que descifren el jeroglífico, que reduzcan a sus tipos los organismos naturales, que interpreten los textos, que inventen, que descubran, que adivinen nuevas formas doquiera...» *El espíritu...*, 27. [471]

Sintetizando, la pedagogía debe formar "hombres" y no "gente". La ausencia del espíritu crítico genera "masa", no individuos. La ausencia del cultivo de la razón –es decir, de un modo autónomo de conducirse en el mundo- abandona al hombre al «oscuro instinto» [472]:

«si los seres racionales son algo más que repetidores mecánicos de lo que aprendieron; si poseen –que por esto precisamente son racionales- un germen capaz de obligado desarrollo, con propia virtualidad; y si al par de la inteligencia en todo su vigor, deben irse en él manifestando por sus grados naturales y en íntima armonía las restantes potencias de su alma, el amor a lo bello y a las grandes cosas, el espíritu moral, el impulso voluntario y, sobre todo, el sentido sano, viril, fecundo, que nos va emancipando de los limbos de la animalidad, donde el niño y el hombre primitivo dormitan, y elevándonos a la plenitud de nuestro ser, entonces –fuerza es reconocerlo- la educación actual, descuidada en la casa y todavía más en la escuela, pide urgente reforma, y la pedagogía tiene infinito que decir y que hacer.» [473]

En consecuencia, la enseñanza debe adoptar un método que integre todas las potencialidades del individuo: vitales, estéticas, sentimentales, volitivas, corporales, morales. La originalidad de cada ser viene dada, no por el espontáneo acceso al mundo, ni tampoco por el cuidado de una de estas capacidades, sino por la conciencia de libertad que, en germen, está presente en cada individuo. Esta es la idea de "enseñanza particularizada" que tiene Giner.

En síntesis, la razón básica de la enseñanza particularizada, para Giner, es el *cultivo de la originalidad*. Cada individuo, como dicen los clásicos, posee en sí mismo un modo único de acceso a la realidad. Pero este modo de acceso original no acaece sin el concurso de los "cuidadores". Los educadores son los responsables de "conducir" el espíritu del joven hacia su propia autonomía, es decir, de abocarlo a la responsabilidad ante su destino. La enseñanza no es, pues, dejar hacer, dejar que el alumno participe por el simple hecho de participar. En el seno mismo de la acción pedagógica, si realmente

---

[471] Dice Giner que este mismo método ha sido aplicado a la infancia en los tiempos modernos por Rousseau, Pestalozzi y Fröbel. Cf. *El espíritu...*, 24-25. Hasta tal punto influye la perspectiva de Rousseau en Giner que defiende la preferencia de los maestros rurales a los de las clases medias urbanas, y dice que éstos a los alumnos «los pule, y no mucho, por fuera, dejándolos intactos por dentro» *El espíritu...*, 38.
[472] *Instrucción y educación*, VII, 5.
[473] *Instrucción y educación*, VII, 4.

es pedagógica, debe anidar una dirección, un sentido, en suma: el sentido de lo que nos hace más humanos. Así, pues, sólo hay dos concepciones educativas enfrentadas: instrucción y educación. Y dos métodos enfrentados: "método académico" frente a "método intuitivo". Y una finalidad educativa: forjar una generación de hombres libres.

23.3. Principio de autonomía.

En el ensayo *Cómo empezamos a filosofar* (1887) [474], nos encontramos con una profundización del sentido de su método. Ahonda, en concreto, en la teoría del conocimiento subyacente. Nos describe Giner qué es eso que hay que "desarrollar" en el proceso de la enseñanza. En primer lugar, nos dice que el pensamiento es una esfera más de la vida humana, y, por tanto, se desarrolla como la vida misma:

> «Al comienzo de la vida (...), no podemos valernos sólo por nosotros mismos. (...) llega el día en que poco a poco nos es dado caminar bajo nuestro propio gobierno.» *Como empezamos a filosofar*, 31.

Este es también el camino del pensamiento. Los primeros estímulos del niño son las cosas mismas, los objetos exteriores. Pero en la cuestión del pensamiento, el estímulo sólo puede venir del pensamiento mismo. Por tanto, la capacidad de pensar se estimula, en sus primeros pasos, con el pensamiento ajeno, conservado en la Historia, y transmitido por el maestro.

> «Los primeros pasos, pues, que en la reflexión filosófica damos nacen del estímulo que en nosotros produce la comunicación y del pensamiento ajeno; tal es el sentido de la enseñanza y dirección del maestro en esta esfera», *Cómo empezamos a filosofar*, 34.

Pero no es esta una enseñanza particular, de una asignatura concreta. La filosofía, en la mente de los grandes pedagogos, es el tipo de conocimiento que nos permite integrar todas las potencialidades humanas, y nos aporta el método básico de la enseñanza. Es decir, la filosofía plantea los problemas fundamentales de la enseñanza y, en consecuencia, se enfrenta a la realidad educativa radicalmente. El problema que subyace aquí es: para transmitir capacidad de autonomía al hombre, ¿hay que dejar que participe al alumno, sin ninguna finalidad más que el hacer por hacer? Si el alumno no tiene formada la razón ¿cómo podemos utilizar su propia razón? Como dice Rousseau, no podemos empezar la casa por el tejado. Para Giner, es el comercio con el

[474] XII, 31-41.

pensamiento ajeno lo que "despierta" nuestra propia actividad. Estos primeros pasos despiertan el *espíritu crítico*. Aquí Giner se cuida de distinguir entre "espíritu crítico" y "espíritu de contradicción"; éste es la degeneración espiritual de aquel [475]. Sólo el primero es sano, porque con él

> «llegamos a mirar a éstas (a las cosas) cara a cara, a indagarlas directamente con nuestras fuerzas propias, preparadas (...) (para) producir la reflexión libre. Cuando ésta aparece, ya estamos en el camino de la investigación racional.» *Cómo empezamos a filosofar*, 36.

El espíritu crítico es, pues, un camino, no la meta del pensamiento. La finalidad de la filosofía no es la duda por la duda, sino *ver con los propios ojos la verdad*:

> «El comercio, pues, con el pensamiento ajeno a nadie hará filósofo, porque el filósofo necesita ver por sí la verdad» *Cómo empezamos a filosofar*, 36.

Un medio del que se puede servir el maestro para estimular "el gusto por las cosas", para abrir al alumno al descubrimiento a la Naturaleza, es el arte. Novela, poesía, pintura nos hacen gustar de la Naturaleza, nos enseñan a mirar; así como Víctor Hugo, por ejemplo, nos hace gozar y estudiar la Edad Media [476]. Pero siempre sabiendo que es sólo un medio. La finalidad es el enfrentarse directamente a la realidad; por ejemplo, descubrir más en la sociedad misma que en los conceptos de Aristóteles, Montesquieu o Stuart Mill [477]. Hay que hacer ver, oír, sentir, el retablo de las maravillas del mundo, despertarlo a la vida, o, en otro sentido, acompañarlo en su despertar a la vida. La escuela debe, pues, derribar el muro que separa al hombre de la vida. Aquí está latiendo firmemente el espíritu de Montaigne o Rousseau.

La consecuencia pedagógica: necesidad de despertar la perspectiva propia. El fin de la enseñanza no es convertir al joven en un eterno infantil mediante el acato del pensamiento de otro. Tampoco es generar escepticismo, dudando de todo, y, al cabo, descomprometiéndose de todo. Al fondo, apoya Giner su teórica del conocimiento educativo en una ontología. Y es que la realidad, para Giner, es una, pero accedemos a ella desde nuestra individualidad. De modo que no existe "una" versión de la realidad, sino tantas como puntos de vista hay. La teoría de la enseñanza de Giner ahonda, pues,

---

[475] El "espíritu de contradicción" se complace «en buscar y hallar doquiera el error, el mal, ocasión, en suma, a la censura. Es como el falseamiento del espíritu crítico (...). En los tiempos actuales el proceso de emancipación del individuo ha favorecido el crecimiento de esta verdadera dolencia intelectual, moral y afectiva, al compás con que ha favorecido al vano afán de originalidad, la soberbia, la negación, la rebeldía» *Cómo empezamos a filosofar*, 35.
[476] Cf. *Cómo empezamos a filosofar*, 37.
[477] Cf. *Cómo empezamos a filosofar*, 38.

en las cuestiones teóricas radicales,... pero siempre con la intención puesta en la inserción plena en la realidad. Es decir, Giner es muy consciente de que éste modelo de enseñanza es *la esperanza de España*, porque sólo con hombres bien formados se puede erradicar el partidismo,... la ignorancia, el padre de los males. En síntesis, las "doctrinas", se llamen "científicas" o "ideales" (socialismo, liberalismo,...), no son construcciones definitivas de la realidad [478].

Con esta interpretación del espíritu filosófico se sitúa Giner en la corriente del pensamiento clásico; enseñar al hombre a ver las cosas mismas, con ojos limpios, libres de prejuicios; es decir, aprender a conocer es aprender a valorar, y aprender a valorar es aprender a respetar. Este fue el móvil de la I.L.E. Es otro modo de reformular la "conversión de la mirada" de Platón, o la vuelta de la mirada a "lo originario" de Rousseau, o, como dirá más tarde Husserl, la vuelta a "las cosas mismas". No es, como se suele decir, la opción política (partidista) la que caracteriza su pedagogía, sino la referencia al núcleo clásico: "nada de lo humano me es ajeno". La convicción elemental de Giner es que es el ámbito educativo el que permite al hombre ser libre, capaz de crear nuevas realidades culturales.

23.4. Principio de intimidad.

A fin de cuentas Giner está proponiendo el método socrático [479]. Sólo la *pedagogía de la conversación* logra transmitir la alegría por estar vivo, el descubrimiento de la belleza del mundo, la abertura jovial de la realidad, la crítica serena, la voluntad de cambio, la creación de nuevas formas de convivencia [480].

La conversación no es, pues, un hablar por hablar, ni un participar por participar. La conversación verdadera es diálogo, y diálogo es búsqueda conjunta de la verdad. Y

[478] Giner califica al intelectualismo, el mal de Europa, como "filosofía de escuela": «La filosofía escolástica, considerada exclusivamente con respecto a nuestro asunto, vino a cumplir lo que tal vez faltaba a la griega: el rigor intelectual, más que en la indagación, en la construcción de la ciencia, cuyas formas y procedimientos afinó sutilmente. Pero la enseñanza, familiar todavía en los primeros siglos de la Edad Media y en los primeros tiempos de sus Universidades, tendía por necesidad cada vez a cerrarse en el intelectualismo» *Instrucción y educación*, VII, 11. «Los resultados (...) se comunican al alumno, el cual ya no tiene más que aprenderlos, librándose de la tarea enojosa de buscarlos» *Instrucción y educación*, VII, 13.

[479] «Platón será en este punto el eterno modelo de toda enseñanza digna de tal nombre.» VII, 10. Esta es también la reforma educativa de Fröbel (cfr. *Instrucción y educación*, VII, 8ss).

[480] El término "método intuitivo" es otra forma de nombrar el método de la conversación íntima entre maestro y alumno: «Así considerado este método intuitivo, realista, autóptico, de propia vista y certeza, el método, en suma, de Sócrates, no es un proceso particular, empírico, ni mejor entre otros, sino el único autorizado en todo linaje de enseñanza.» *El espíritu...*, 24.

la enseñanza debe conducir, en última instancia, a hacer al hombre capaz de diálogo, capaz de búsqueda de la verdad. Pero esa misma condición existencial es la que hay que *enseñar*. Es decir, el joven bien educado es aquel cuyo espíritu se forma en la necesidad de buscar de verdad y en la necesidad de querer lo que mejora al hombre. Estas capacidades es precisamente lo que hay que "formar" en el alma. Por eso nada mejor que enseñar en un "círculo de amigos", en el contexto de la intimidad. Sólo donde hay intimidad hay comunicación de vida [481].

> «La unidad interna de su vocación –dice Giner de Platón- formaba alrededor del filosofía el círculo de sus discípulos; y un trato personal y continuo alimentaba esa intimidad, sin la cual es imposible que se entregue a libre comunión la conciencia, cerrada por legítimo pudor ante la mirada indiferente de un auditorio anónimo y extraño.» *Instrucción y educación*, VII, 10.

Sólo en este ámbito de intimidad y de amistad, el espíritu del alumno puede ser "incitado" a que "sienta" la realidad por propia mano, a que busque por su cuenta, como vimos en la primera parte. En este sentido, dice Giner [482] que *el campo* es el mejor entorno educativo, porque el contacto con la naturaleza es el espacio vital donde más y mejor se desarrollan las potencialidades del niño, y, a la vez, se le ofrece al maestro la mejor ocasión para observar la originalidad del niño:

> «la índole colectiva de la clase impide al maestro, por una parte, sorprender al espíritu de aquél en su manifestación más espontánea, y por otra, entrar con él en esa intimidad personal e individualísima, primera condición de su influjo y que pierde cierta discreta reserva.» *Campos escolares,* 231.

En cambio:

> «La expansión de los niños, durante su descanso en el campo escolar , en un espacio libre y anchuroso, permite a un tiempo observar sus cualidades y su estado y entablar con cada cual de ellos uno de esos diálogos que acrecientan los vínculos internos de que depende la eficacia de toda acción pedagógica, de toda corrección moral, y, en general, de todo intento de mejora efectiva. En medio del juego, cuando el niño se siente más dueño de su libre actividad (nunca debe dejar de serlo), que puede bien emplear como quiera, es cuando mejor puede estudiar y conocer a sus educandos un maestro hábil, atento a su obra y dotado de ese espíritu de observación, sin el que es imposible el tratamiento individual, y, por tanto, la verdadera eficacia, que, en la educación como en la medicina, nunca debe esperarse de fórmulas y recetas abstractas,

[481] Existe verdadero diálogo si hay «intimidad entre maestro y discípulo: intimidad que sólo cabe en la idea de un fin común y de una igual dignidad.» *Instrucción y educación*, VII, 12.
[482] «Campos escolares», XII, 193-236.

> sino de descender a la aplicación peculiar que piden cada individuo y caso.» *Campos escolares*, 214.

Cossío abunda en esta perspectiva metódica [483], aunque con una orientación no tan filosófica como la de Giner, sino más bien estética [484]. La educación es *el arte de saber ver* [485], el arte de descubrimiento y disfrute de la realidad. Concluyo con unas palabras de Cossío que tienen, por desgracia, mucha actualidad:

> «lo urgente hoy en el mundo es evitar otro espectáculo aún más triste: el de los jóvenes que llegan a las aulas universitarias sin saber *oír*, ni *leer*, ni *pensar*, ni *decir lo que piensan*» [486].

23.5. Conclusiones.

1. La finalidad de la pedagogía es hacer "hombres libres". El tipo ideal de hombre es el *libre*, frente a la "gente" ("hombre masa").
2. La libertad es entendida como:
    - 2.1. Capacidad para superar el nivel puramente instintivo de la existencia.
    - 2.2. Capacidad para enfrentarse a las cosas mismas.
    - 2.3. Capacidad para transformar la realidad.
3. La finalidad de la enseñanza es posibilitar al alumno que busque la verdad.
4. El objetivo del currículum básico de la enseñanza es *enseñar a ver*, es decir, enseñar a ver la realidad sin prejuicios ideológicos, experimentar la realidad de propia mano, sentir y descubrir el mundo. El reto, pues, es capacitar al joven para conseguir un nuevo modo de enfrentarse a las cosas.
5. La enseñanza, por tanto, ha de tener *fuerza existencial*, es decir, transmitir *valores vitales* reales y con sentido. Los valores –a transmitir- son "ideas-fuerza", ideas capaces de transformar (despertar) el interior de hombre.
6. Estos valores son:
    - 6.1. Gustar-disfrutar la realidad.
    - 6.2. Espíritu crítico.

[483] «M.B. Cossío, su mejor y más personal discípulo», dice de Giner otro de sus alumnos, L.P.M: «Nota preliminar», a Giner XII, 6.

[484] Es la opinión de Américo Castro: «quizá Cossío puso más en el platillo de la sensibilidad artística, y no concedió la importancia que Giner a la pura filosofía y ala enciclopedia de las ciencias» («Manuel B. Cossío fue él y fue un ambiente», *De la España que aún no conocía* II, México, 1972, 225; cita tomada de Abellán, *Historia crítica...* V/I, 169).

[485] Así lo expresa en su ensayo: «Carácter de la pedagogía contemporánea», *De su jornada*, Madrid, Aguilar, 1966, 11-21.

[486] Cossío: «Carácter de la pedagogía contemporánea», *De su jornada*, Madrid, Aguilar, 1966, 20. (Cita tomada de Abellán, *Historia crítica...* V/I, 172).

6.3. Crítica serena.

6.4. Voluntad de cambio.

6.5. Creación de nuevas realidades.

Capítulo 24

Reconstrucción de la teoría de la enseñanza

El currículum básicamente humano

Introducción

La revisión de la teoría constructivista –efectuada en el primer capítulo de esta segunda parte- mostró la necesidad de reconstruir la teoría de la enseñanza. Ello nos ha llevado al análisis del discurso de los grandes educadores de la humanidad. En este último capítulo afrontamos el problema de la reconstrucción. Me propongo diseñar las líneas esenciales de un currículum básico. En la parte primera estudié lo que sucede en la relación maestro / alumno –donde lo importante es el *entre* de esa relación-. Ahora nos centramos en el problema del ideal educativo a transmitir, y de qué ideal se trata, es decir, qué se pretende "formar" con el proceso de enseñanza en el alma del joven.

24.1. Síntesis de las conclusiones de los pedagogos "de referencia".

Sintetizo, en primer lugar, las conclusiones que hemos obtenido del análisis del currículum básico en los grandes pedagogos:

1. Los padres tiene una responsabilidad educativa ineludible.
    - 1.1. Son los primeros educadores de sus hijos, especialmente sobre:
        - 1.1.1. Control de sus tendencias.
        - 1.1.2. El gozo de la dulzura de la vida.
        - 1.1.3. Fortalecimiento físico y espiritual.
    - 1.2. Los padres necesitan de los maestros.
    - 1.3. Los padres deben respeto a los educadores de sus hijos.

2. La enseñanza tiene un único fin: *hacer hombres libres*, *hombres de calidad*, etc. El término clásico es: "educación de la virtud". Lo que implica.
    2.1. La enseñanza debe englobar la integridad de dimensiones humanas.
    2.2. La enseñanza no se reduce a la formación técnica-instrumental.
    2.3. La enseñanza tiene su razón de ser en un *tipo ideal de hombre* (antropología). Así, pues, la *teoría* de la enseñanza está referida al problema de los fines y al saber filosófico (como saber de fines).

3. La libertad es "lo que" hay que transmitir. El hombre nace con la posibilidad de ser libre, pero eso mismo es lo que hay que construir. No existe libertad sin referir todas las potencias a la búsqueda de la verdad.

4. Para posibilitar la libertad, el alumno debe encarnar unos *valores existenciales*:
    4.1. La enseñanza está referida al tono básico de la existencia, o modo en que el alma vibra en su contacto con la realidad.
    4.2. Estos son los "gérmenes" que hay que despertar y que constituyen el cimiento de la razón. No es una cuestión de "andamiar" sobre las estructuras cognitivas, sino una *activación* del ser interior (*encender, despertar, recordar, actualizar*, etc.). La *razón* es una forma de ser y de estar en el mundo "que hay que alcanzar" mediante la formación.
    4.3. Estos valores son la "sinfonía" (currículum básico) que subyace a la enseñanza.

5. Por tanto, el objetivo de la enseñanza es:
    5.1. Control de las tendencias.
    5.2. Dominio de las pasiones.
    5.3. Posibilitar para abrirse alegre y confiadamente a la realidad.
    5.4. Posibilitar para descubrir la verdad y la virtud.
    5.5. Transmitir saber sobre el mundo y los hombres.
    5.6. Posibilidad de auto-conocimiento, auto-superación y creación del propio destino.
    5.7. Posibilidad de transformación del mundo.

5.8. Ensayo existencial.

5.9. Generar autenticidad.

24.2. ¿Tienen los padres responsabilidad ante la educación?

Hemos tenido ocasión de ver que los grandes de la pedagogía dicen de manera tajante que los padres son los primeros educadores de sus hijos, y, por tanto, tienen una responsabilidad educativa ineludible. Esta cuestión es de vital importancia para el problema de la enseñanza actual. Hablar de una educación pública de *calidad* es una utopía, dados los medios actuales y las necesidades educativas, sin implicar a los padres en el cuidado de sus hijos. Es cierto que la sociedad debe responsabilizarse de la educación, y tiene que defender una educación de calidad para todos, como queda expresado en el principio ético de la igualdad. Pero esto no excluye la responsabilidad educativa de los padres.

No se puede pasar por alto que uno de los elementos que influye hoy día en la crisis de la educación es el "abandono" de los padres en la educación de sus hijos. Los grandes de la pedagogía afirman que la familia, y la dimensión privada de la existencia, es una condición necesaria e imprescindible de la educación. Este aspecto hay que subrayarlo especialmente hoy. Porque, hoy más que nunca, los padres tienen menos tiempo para dedicarse a sus hijos. Bien es cierto que es un problema influido por una multitud de causas: incorporación de la mujer al ámbito de trabajo, precarización del mercado laboral, etc. Bien es cierto que el modelo de familia ha cambiado, y que se ha reducido considerablemente el número de componentes: hoy se tiende a vivir sin los abuelos, sin los primos, sin los tíos, sin un padre o una madre, sin hermanos. Pero no menos cierto es que el nivel de solidaridad familiar es el que, en última instancia, se ve mermado.

Y la primera manifestación de ello es que el niño es abandonado. Es decir, y hablando en términos generales, los padres abandonan la responsabilidad educativa de sus hijos. Responsabilidad que es necesaria e insustituible. Los grandes de la pedagogía sostienen que es en la familia donde se recibe el placer de la vida. En el trato alegre y confiado que sólo se da en el ambiente familiar, el niño adquiere el "tono" básico para abrirse al mundo, para descubrir la realidad y para buscar la verdad; adquiere, por tanto, las condiciones necesarias para su aprendizaje. Por mucho que dictamine el Estado y

por muchos medios materiales que ponga a disposición, la enseñanza "pública" no puede garantizar la plena formación del hombre. El ámbito privado y familiar, si bien no es el único espacio educativo, sí que es necesario para la formación. La educación, en el real sentido, supone dar al niño un "mundo", una "isla" de valores sanos. Y esto es imposible que se lo aporte la educación en el sistema de escolarización. Aunque digamos que el profesor debe ser un "tutor", según las condiciones de escolarización, es imposible que eso exista en la educación, a nivel general. El Estado sólo garantiza procedimientos y medios; no tiene rostro ni aporta calor existencial.

Sin embargo, la tendencia general de los padres –en nuestro contexto educativo- es *revertir* su responsabilidad educativa sobre el sistema educativo. Como abunda el fracaso escolar, y como los padres no tienen tiempo para dedicarse a sus hijos, piden que las escuelas dediquen más tiempo a sus hijos, ampliando el horario escolar. Y la administración se complace en escuchar esta petición, ya que el sector social de los padres es el que da mayor número de votos. El resultado es que la escuela tiende a convertirse en una *guardería*. Como no se comprende realmente lo que es educación y lo que no lo es, y como no están claras las responsabilidades, se tiende a aceptar acríticamente una tendencia social. Aunque este tema debe ser tratado en otro estudio, por la complejidad del asunto, sí que podemos indicar que ese planteamiento redunda en mayor fracaso. Porque el mayor número de horas no hace "mejor" educación. No porque se tengan a los niños en las aulas mayor número de horas van a salir mejor formados. La calidad de la educación requiere unos medios materiales y un tiempo de dedicación, pero , aun siendo condición necesaria, no es suficiente. Lo importante es que se sepa lo que educa y lo que no.

24.3. Los padres son los primeros que deben respeto a los educadores.

De no menos actualidad goza la afirmación del respeto que los padres deben a los educadores de sus hijos. Hemos visto que los pensadores de la educación inciden en este punto. Este aspecto requiere que nos detengamos, ya que es una cuestión que influye gravemente en el actual problema educativo.

En buena medida, el actual estado de pérdida de autoridad profesional del docente está potenciado por la falta de respeto que muestran los padres hacia los educadores. Es decir, hoy el alumno muestra una tendencia creciente de falta de respeto

a sus profesores, pero es que los primeros que no respetan a los profesores son los padres de los alumnos. Esta falta de respeto de los padres deriva de varias razones. Primero, la falsa imagen social que tiene el profesor. Se piensa que enseñar no implica trabajo, que sólo es un puesto para ganar dinero y para tener vacaciones. Segundo, los padres han perdido –están perdiendo, en una tendencia social generalizada- la autoridad sobre sus hijos, y su impotencia es revertida hacia el profesorado en forma de mayores responsabilidades. Como se les escapan de las manos y no tienen resortes para conducirlos rectamente, dirigen su impotencia hacia sus profesores. Tercero, los padres, hoy día, como hemos dicho en el anterior apartado, se ocupan menos tiempo de sus hijos y obligan a que el Estado se ocupe de ellos. Los padres llegan a confundir su "responsabilidad" educativa con el "derecho social" de sus hijos a tener "guarderías".

Los grandes pedagogos de la humanidad nos advierten que los educadores necesitan de los padres, pero también los padres necesitan de los educadores para la recta formación de sus hijos. Es una experiencia general que los padres, por sí solos, no pueden educar correctamente a sus hijos. Pero no porque no sepan hacerlo, sino porque su condición de padres, y, por tanto, la implicación afectiva, interfiere. La cercanía cotidiana y los afectos llevan a los padres a perder la "objetividad y la distancia" suficiente para juzgar rectamente. Así, pues, lo realmente efectivo para la correcta educación, y lo que dicta el sano sentido común, es la mutua ayuda y, en fin, el diálogo en confianza entre padres y educadores.

24.4. Sobre la autoridad del educador.

No hace falta mucha introducción para convencer al lector de la pérdida de la autoridad del profesional docente. Es algo tan evidente que casi está dejando de ser problema. Algo hemos apuntado ya en los apartados anteriores, pero ahora hay que puntualizar las razones básicas del hecho. Creo que la causa principal de la pérdida de autoridad del profesorado reside en la tendencia social de no valoración de lo que la educación supone realmente para la vida. Hoy "lo educativo" no es un valor existencial, no se aprecia, y, en consecuencia, carece de importancia. Y esto, a su vez, debido a varias razones, que no podemos abordar en extenso.

1. Se ha extendido por todos los estratos sociales la creencia del bienestar. Hoy sólo se aprecia lo relativo al tener y al progreso material.

2. Ligado a la cultura del bienestar, se aprecia la vida fácil, la satisfacción presente. No se estima el trabajo lento y prolongado, ni la satisfacción futura. Sólo merece aprecio "lo momentáneo" y, por tanto, el disfrute "sensual".
3. Ligado a éste, existe ausencia de cultivo personal, de autodominio, de control de los deseos como condición indispensable de la autarquía, y, en consecuencia, de la felicidad.

En síntesis, el contenido actual de la felicidad es el opuesto al ideal clásico. La lucha por conseguir altos ideales (*formación*) no es apreciado, porque supone trabajo, y, sobre todo, una "satisfacción lejana en el tiempo". Esto redunda en la "pedagogía del abandono", del dejar al niño suelto a sus tendencias. No obstante, lo grave es que esta "tendencia social", no sólo está campando a sus anchas por el desinterés generalizado de los padres respecto de su autoridad, sino que es justificada y reforzada por el discurso psicopedagógico actual. Los psicopedagogos tienden a considerar negativa toda autoridad en el proceso de enseñanza. Identifican sin más autoridad con autoritarismo. Y resuelven el problema de la falta de disciplina con la motivación y el diálogo. En cambio, los grandes pensadores de la educación sostienen que para dialogar, primero hay que "ser capaz" de ello, y esa capacidad es lo que debe transmitir la educación. Afirman igualmente que, para que exista motivación, el niño debe controlar sus tendencias interiores para, así, tener voluntad de verdad y, por tanto, de diálogo.

El verdadero diálogo es muy distinto del actual "dejar hablar" de la psicopedagogía. Tampoco hay que irse al otro extremo, a la enseñanza por imposición. Pero es evidente que uno es el que educa y otro el que es educado. La enseñanza debe dar al alumno la *capacidad de diálogo, es decir, hacerlo capaz de enfrentarse a la realidad, asumirla e interpretarla*. Esa es una posibilidad que no tiene, y que debe ser educada. Por tanto, es falso el igualitarismo absurdo que tanto influye hoy en día en la educación, por influjo de esta psicología cientificista que tanto pesa hoy en nuestro sistema educativo. En último término, ese igualitarismo supone una renuncia de la tarea educativa, pues el profesor siempre tiene la responsabilidad de "educar" en esos valores; y la adaptación al alumno, el dejarlo a su espontáneo movimiento, es, en el fondo, una deposición de su responsabilidad.

Hemos tenido ocasión de ver en la exposición de los grandes pedagogos que la autoridad del educador es una derivación de su responsabilidad. El educador es el responsable de que el niño llegue a ser capaz de autosuperarse, y que, en suma, se

convierta en un hombre íntegro. Pero la integridad no es un modo "espontáneo" de ser. Es una posibilidad que hay que entrenar, ejercitar, actualizar, y en esto consiste la educación. Y de ahí deriva su autoridad. Los clásicos tienen presente que el *autoritarismo pedagógico* es precisamente el "abandono del niño" a sus libres tendencias, porque se permite que sus deseos acaben tiranizando su vida, convirtiéndolo en un esclavo de sus apetitos. Esta es una afirmación presente en todos los grandes de la pedagogía y constante a lo largo de la historia de la educación. Es decir, el mayor autoritarismo es la tiranía de los deseos, de los caprichos, de los intereses. Los grandes de la pedagogía dejan constancia de que un hombre abandonado a sí mismo es un hombre sin principios.

Así, las pseudo-pedagogías de la libertad luchan contra una idea falsa de autoridad, luchan contra sombras, enemigos aparentes. El mayor enemigo de la libertad es la ignorancia, la ceguera de los prejuicios, y ésta anida en el seno de cada hombre, y se combate sólo con la formación. Estos psicopedagogos son muy dados a presentar su teoría en oposición al modelo "tradicionalista" de enseñanza. Califican a éste como desfasado porque reduce las facultades intelectuales a la memoria. No obstante, ellos mismos son reduccionistas, porque no atienden a la complejidad de la realidad humana, y terminan justificando un modelo de enseñanza, no ya que produce cabezas como bibliotecas, pero sí hombres esclavos de sus propios caprichos.

Así, pues, la pedagogía no puede renunciar al ideal de hombre que nos ha legado la historia. Pero no por razón "histórica", sino porque es educativamente falso abandonar al hombre a sus deseos; lo hace, objetivamente, menos hombres.

24.5. Sobre el actual "currículum técnico-instrumental".

Es de sobra sabido que la tendencia educativa de nuestra sociedad –la *sociedad de la información*- defiende lo que se llama "aprender a aprender". Es decir, reclama que la enseñanza consiste en dar al alumno procedimientos que le lleven a ser capaz de un aprendizaje continuo. Y este "aprender a aprender" tiene como finalidad la adaptación a los saberes técnicos que se van introduciendo por la innovación tecnológica. Este es un saber necesario, especialmente para el momento presente, sujeto a fuertes cambios por la aplicación de la información a las tecnologías. No obstante, el saber técnico no abarca, ni mucho menos, la totalidad de la realidad humana.

Lo que nos dicen los clásicos es que la educación debe formar fundamentalmente "hombres", "hombres libres", "hombres de calidad". Este es el objetivo de la "educación de la virtud". En cambio, la tendencia educativa de nuestra sociedad obliga a una simplificación educativa: el saber es el "saber técnico-instrumental". En España esta tendencia la instaura el constructivismo, y se oficializa con la política de reforma de la LOGSE, y se continúa con la LOCE. Ésta última intenta hacer una rectificación del constructivismo y abunda en la necesidad de lo que llama "cultura del esfuerzo": el esfuerzo es la condición del aprendizaje; sin esfuerzo no hay aprendizaje [487]. Así, pues, el cultivo del esfuerzo es entendido como una "limitación" del exceso de constructivismo en un sentido muy preciso: hay que formar un resorte subyacente al nivel racional del sujeto. Esta limitación es una corrección necesaria. No obstante, no cambia en lo más mínimo la concepción psicopedagógica constructivista de fondo. En primer lugar, porque el esfuerzo es insuficiente a la hora de generar "hábito" si no se integra con otros valores complementarios; así, ¿cómo aumentar la cultura del esfuerzo sin el "respeto"?, ¿cómo respetarán los alumnos si sus padres no respetan a sus profesores?,... Segundo, si la cultura ambiente de nuestra sociedad lucha directamente contra el "esfuerzo", si las familias carecen del "capital cultural" necesario, y no existe una razón existencial de peso para que el joven adquiera el hábito del esfuerzo, ¿significa que la educación va a volver a la rigidez disciplinaria? Tercero, los problemas *teóricos* de la psicopedagogía siguen vigentes: ¿qué ideal de hombre subyace a la pedagogía? Es evidente que es el hombre técnico-instrumental.

La psicopedagogía constructivista es la doctrina que hace juego con el "currículum tecnológico" de la sociedad de la información. Al no *hacer problema* del tipo de hombre que se transmite en la enseñanza y dar por supuesto el currículum establecido termina, en última instancia, justificándolo. Así, enseñar es andamiar contenidos técnicos; el nivel técnico del aprendizaje encaja en la sola estructura cognitiva. El planteamiento psicopedagógico actual justifica, al fin y al cabo, la "doctrina educativa tecnológica" vigente en la sociedad, y, por justificar una doctrina, puede ser calificado de doctrinario. Recuerdo que lo "doctrinario" se define como la transmisión acrítica de una doctrina concreta. Y el proceso de enseñanza de ésta se

[487] Cf. LOCE, «Preámbulo: Los retos educativos de la sociedad del conocimiento»; Documento de bases de la Ley de calidad, entregado por la Ministra del MECD el 11 de marzo del 2002; multicopiado por ANPE.

llama "adoctrinamiento". El constructivismo encubre, en suma, un modelo de hombre, el especialista técnico.

El "currículum subyacente" al constructivismo es el "hombre técnico". Es decir, es el método apropiado para producir los trabajadores que necesitan nuestras empresas, para que las industrias se adapten a los nuevos mercados, para que nuestra sociedad goce de confort y bienestar, y, al cabo, para que la maquinaria del consumo avance.

24.6. El problema de la reconstrucción del "currículum básico": *el ideal de hombre a transmitir*.

Por "currículum básico" entendemos el *modelo pedagógico* que subyace a la teoría de la enseñanza. No a una asignatura en particular, sino a la razón de ser (al sentido) de la enseñanza de todas y cada una de las asignaturas. Toda la enseñanza debe ir encaminada a "formar algo" en el alma del joven. El recorrido por la historia de la educación nos muestra, en primer lugar, que el "currículum básico" tiene que dar respuesta de la condición humana. Es decir, reclama necesariamente un modelo de hombre, y, en consecuencia, un discurso antropológico subyacente. En segundo lugar, dado que la realidad humana es compleja, no podemos quedarnos sólo en las estructuras cognitivas o incluso psicológicas, sino ahondar hasta el problema mismo del conocimiento. Contra lo que sostiene el constructivismo, el conocimiento no se reduce a "desarrollo" cognitivo. El problema del "conocimiento" en la educación nos lleva a estudiar "qué es lo que debe ser *desarrollado* en el alma del joven", qué hay que transmitir, que hay que "formar", qué giro hay que introducir en el alma. Es claro, en tercer lugar, que este giro que debe introducir la enseñanza en el alma debe de estar dirigido al "mejoramiento" de la condición humana. Es decir, nos formamos, siempre, para ser mejores, para ser "más". Por tanto, la teoría de la enseñanza debe asumir irrenunciablemente, y como algo constitutivo a la esencia de la enseñanza, un "tipo de hombre" a transmitir.

El constructivismo resume el currículum básico de la enseñanza en el concepto de "andamiaje", y limita el trabajo del profesor al "obreraje". En cambio, los clásicos de la pedagogía analizados no tienen esta concepción de la enseñanza, porque su referente antropológico es bien distinto. Las imágenes de los clásicos son: escultura a formar

(profesor como alfarero); encender la luz interior (profesor como promotor de confianza, abrigador de esperanza), etc. Las imágenes que utilizan los clásicos son más certeras, porque describen mejor lo que sucede en el alma humana en el proceso del aprendizaje. La tendencia a "lo superior", a los ideales, es la característica básica de nuestra tradición cultural. El reto de crear hombres libres es una empresa que tiene algo de divino, y por eso los clásicos (desde Sócrates) entienden la educación como un servicio divino [488].

El tipo "ideal" de hombre en los grandes pensadores de la educación está constituido por unos valores vitales ineludibles, es decir, que objetivamente mejoran al hombre. ¿Qué son los "valores vitales"? Son el eje indiscutible de la teoría de la enseñanza y responde a la cuestión: ¿qué es, en el fondo, lo que se trata de formar en el alumno? Y es precisamente lo que está ausente del panorama educativo actual. El resultado más sangrante de la pretensión de la psicopedagogía actual por totalizar el hecho educativo ha sido la exclusión precisamente de la cuestión *teórica*. La referencia a un tipo de hombre "ideal", que es el que se busca transmitir en el proceso de enseñanza, ha desaparecido. El constructivismo ha eliminado esta cuestión por completo del terreno de la enseñanza. *¿Qué contenidos de valor son los que hay que transmitir?*, y *¿por qué*?, y, unido a esta cuestión, *¿qué es lo que se trata de "formar" en el niño?* El discurso psicopedagógico actual "da por supuesto" que el "contenido" es el que la sociedad necesita y lo que el BOE establece. En definitiva, no hace problema del modelo de hombre a transmitir.

Este "no hacer problema" del ideal de hombre a transmitir viene justificado por la pretensión "científica" con la que se presenta la psicopedagogía en nuestros días. Lo más preocupante, en mi opinión, es que el constructivismo ha generado en el profesorado una falsa conciencia pedagógica. Ha difundido la idea de que se puede educar "asépticamente", con esquemas de conocimiento, "científicamente" demostrados. Esto es falso. El profesor, en última instancia, es portador de un sentido

---

[488] Se podrá argumentar que esta afirmación nos lleva a un terreno que está más allá de lo racional. Y es cierto. Pero también lo es que hemos llegado a este punto racionalmente. No obstante, "lo racional" no abarca toda la existencia. De hecho la historia reciente de Europa muestra lo peligroso que es embutir la realidad entera en la tripa de la razón. Porque, aunque estamos obligados a dar comprensión racional de lo que existe, no toda la realidad se reduce a lo racional. Lleva un punto desde el que, como mucho, sólo podemos apuntar a un "más allá". En concreto, la actividad educativa entraña algo de trascendente. Aquí no hay prueba que valide la afirmación. Sólo cabe decir que, quien ha cultivado el germen de libertad y ha observado pacientemente su crecimiento, tiene ocasión de ver con sus ojos que lo que allí acaece es... milagroso. En rigor, este es el fondo existencial último desde el que es sentida la Naturaleza, desde el mundo Antiguo.

vital concreto. El profesor, lo quiera o no, transmite unos valores concretos. Es falsa cualquier concepción pedagógica que se presente como "axiológicamente neutra". El hombre no es una realidad que acceda al mundo "sin valores". Es imposible. Como nos dicen los grandes pedagogos, a la enseñanza le es inherente la oferta de unos "valores existenciales" que objetivamente mejoran al hombre.

24.7. Necesidad de actualizar un "currículum básico sobre *lo humano*".

Concluimos el apartado anterior constatando una grave deficiencia en el discurso educativo actual. Y la razón del problema es, a mi juicio, más honda. Estamos olvidando la conciencia de lo que somos. Lo que somos, como occidentales, que es lo mismo que decir lo que somos como "hombres", pues no es posible separar lo que somos como hombres de nuestra cultura; pues bien, lo que somos hemos llegado a serlo por nuestra historia. Y la historia nos ha ido legando los referentes de valor ineludibles para desarrollar una vida plenamente humana. Esto es lo que hemos olvidado.

Los grandes pensadores de la educación se caracterizan porque tienen la pretensión de abarcar en su totalidad el hecho educativo, dejando que la realidad misma aparezca. Y la realidad misma, en nuestro caso: "la talla de lo humano", que es, en el fondo, el canon de la enseñanza, acaece en los "grandes hombres"; hombres "grandes" porque han dado la talla de la humanidad. Este es el modo de proceder de los grandes pedagogos, proceder que cuaja en la clásica "educación de la virtud". Y la recuperación de este modelo es un deber del educador. Es responsabilidad del educador recuperar el "fondo humanista" y *hacerlo renacer*.

La primera consecuencia de la responsabilidad educativa es apartarse de la creencia de que las "doctrinas científicas" son construcciones definitivas e irreformables de la realidad, así como apartarse de la creencia de que "la normativa administrativa" son dictados absolutos de la realidad. Las doctrinas científicas deben tener la pretensión de explicar la realidad, pero si no dan explicación suficiente, pues se tiene el deber intelectual de criticarlas y/o desecharlas. Asimismo, las normas administrativas deben crear un marco legal que facilite la respuesta a los problemas educativos, y si no dan respuesta, pues se tiene el deber moral de luchar por la reforma. El *canon* de la pedagogía no puede ser una ideología de moda, aunque se presente vestida de "científica", ni la propaganda demagógica de la política de turno, sino el discurso de los

grandes pedagogos que la historia nos ha legado. La razón, o es razón histórica o no es razón.

Lo que debe asumir la pedagogía como una de sus responsabilidades esenciales, como nos dicen los grandes pensadores de la educación, es transmitir el modo de vida que permita al hombre hacerle "más humano". No todos los tipos de vida son iguales. Unos nos hacen mejores y otros peores. Los valores que mejoran al hombre [489], dándole posibilidades para que se enfrente al mundo con capacidad de resolución vital, es lo que debe constituir el "currículum básico" de la enseñanza. Por eso nos dicen los grandes de la pedagogía que la enseñanza ha de transmitir fundamentalmente "bienes" o "caudales" o "fondos" para la vida. Por esta razón, el currículum que reclama la realidad humana ha de fundamentarse en lo que he llamado "currículum básica sobre *lo humano*".

El objetivo fundamental de la enseñanza no son las "estructuras cognitivas" del sujeto cognoscente, sino las *condiciones de posibilidad* de esas estructuras. Estamos en un nivel más básico; si se quiere: en un nivel pre-racional. En otras palabras, en un nivel antropológico global. Y es que antes de usar la razón, según lo que nos enseñan los clásicos de la educación, el hombre *necesita de un modo de acceso a la realidad*. Y hay modos de acceso sanos y modos insanos de acceder a la realidad. Este es el nivel radical de transformación del hombre al que apuntan los clásicos. Lo que fundamentalmente debe ofertar la enseñanza son *talantes básicos*, *modos de acceso a la realidad*. Estos son posibilidades de la libertad del hombre, y, en consecuencia, posibilidad de uso de razón. La libertad y la razón no son instrumentos que posea el hombre, sino potencias que hay que *despertar*, capacidades que no se harán realidad en sus vidas si no se desarrollan mediante la ejercitación. Este es el problema de la enseñanza. Repito: previo al nivel racional existe un orden existencial que necesita de cuidado, y cuyo desarrollo es la condición de posibilidad de la razón [490].

Todos los clásicos que he analizado coinciden en afirmar que el tono primero de la existencia es la alegría y la confianza ante el mundo, como desarrolla en profundidad Rousseau, y como la poesía ha sabido descifrar. Es evidente que es un "caudal objetivamente mejor" que el hombre haya "adquirido" la alegría de la vida, como temple anímico fundamental de su modo de ser y de estar en el mundo. Quien no ha

[489] He sintetizado estos valores en el punto quinto del resumen de conclusiones que he expuesto al principio de este capítulo.

[490] Hölderling se refiere a ese nivel existencial con el término *estados de alma sin palabras*. Juan Ramón Jiménez habla de *tono* vital. José Hierro habla de *instante vivido* antes de algún esquema previo. Unamuno dice que la palabra surge del "ser" del alma. Zubiri se refiere al mismo orden de cosas con el concepto *vivencia*, por el que se produce la "impresión de realidad", de la que surge la palabra.

poseído este "valor" desde niño, y lo ha tenido que aprender de mayor, sabe lo difícil que es llegar a "encarnar" ese tono, y la diferencia inmensa que existe entre un tono confiado y esperanzado ante la vida y otro resentido. Es más, sabe, aunque no lo posea, que ese sentimiento, ese valor o como se quiere llamar, es un *valor sano*, *objetivamente mejor*, pues conduce a la mejora del hombre.

Así, pues, y en mi opinión, el constructivismo, aunque se adorna de muchas teorías científicas y progresistas, y habla de aprendizaje significativo, no garantiza la autonomía racional del alumno. Como mucho, sostiene un "uso instrumental" de las estructuras cognitivas: la finalidad es que adquieran saberes técnicos (doctrina técnica). No obstante, la enseñanza no se puede reducir al conocimiento de los mecanismos psicológicos (estructuras) para el procesamiento de información. En sus aspectos básicos, la enseñanza no es un *desarrollo*, sino un *despertar*... al mundo, a la dulzura de la vida, al amor al saber,... Por eso los grandes pedagogos hablan de *despertar semillas* y no de mecanismos o estructuras de procesamiento de información. La enseñanza debe dar al joven *posibilidades* para que sea un hombre libre, autónomo, y con capacidad de juicio propio. Ni el niño, ni el joven, es libre; la libertad es una actitud a desarrollar en ellos, y por tanto a enseñar. El joven que nace a la vida no tiene capacidad de juicio propio, sino que es algo también a enseñar. Y es que, previo a las estructuras cognitivas del sujeto, están las condiciones de posibilidad.

La enseñanza no es, en su fundamento, una cuestión de "andamiaje". Los teóricos del constructivismo sostienen que la enseñanza consiste en "anclar" las nuevas enseñanzas en las "ideas previas" del cognoscente. Pero los clásicos advierten de que no hay ideas previas porque no hay razón. Hay que enseñar al alumno a razonar. Por eso hablan de "despertar" o de "hacer crecer semillas". Hay que hacer al alumno "capaz" de razonar. La motivación por sí sola no resuelve el problema. Así, por ejemplo, si no tiene "dominio de sus deseos" lo que hará el niño en el diálogo es imponer sus deseos, no dialogar. Lo mismo se puede decir de la capacidad de juicio. La cuestión está en despertar en el niño la *voluntad de verdad*. Los psicopedagogos parten de que ya tiene el alumno esa voluntad. En cambio, los clásicos dicen que eso es algo que hay que enseñar y que se requiere mucho entrenamiento. Puede que el actual sistema educativo no tenga tiempo para detenerse en estas cuestiones, porque lo eficaz es transmitir rápido saberes técnicos y titular a mucha gente.

En definitiva, la enseñanza –en los actuales niveles de Infantil, Primaria y Secundaria- implica una activación de todo el ser humano mediante la puesta en forma

de actitudes y aptitudes básicas. Se trata, en suma, de formar en el joven un *temperamento* que le permita *abrirse por sí solo a la realidad*. Enseñar consiste fundamentalmente en *despertar* los sentimientos nobles que laten en el fondo del alma humana.

Y este planteamiento se apoya en una convicción central: cada individuo es portador de un modo único de acceso a la realidad, y, por tanto, cada sujeto enriquece el mundo cultural. Ahora bien, esto no significa, como afirma la psicopedagogía, que el educador deba adaptarse al niño, ni tampoco significa que la enseñanza se reduzca al nivel "psicológico" del niño. Enseñar significa "despertar-descubrir individualidades". Así, el hombre que se ha de forjar se construirá respetando su talante propio, su temperamento original. Pero éste no es el que espontáneamente se manifiesta, sino que está referido a unos valores vitales necesarios para humanizarse. De ahí la importancia de los "contenidos" que deben ser enseñados al niño. Claro que por "contenido" no se refiere a una enseñanza "instructiva", como hemos visto, pero sí a "contenidos de valor objetivo". Y es que, más allá del nivel psicológico, existen unos *valores vitales* necesarios para hacer al hombre más hombre. Lo que se trata de "transmitir", en definitiva, son *posibilidades*, hacer posible que el hombre sea más hombre. Las posibilidades son también el nombre de la libertad, y, por tanto, la enseñanza de "actitudes y aptitudes" es educar para la libertad.

24.8. Un reto pendiente: el tiempo libre.

Los clásicos hablan de una dimensión de la educación que parece olvidada en nuestros días. Me refiero al tiempo libre.

Esta dimensión me parece de suma importancia por varias razones. La primera y principal porque, como nos dicen todos los grandes pedagogos analizados, la época de la adolescencia es especialmente crítica. Es el momento de la "entrada en el mundo" y donde se juega el futuro del joven. De hecho, los padres tienen el sentimiento de que pierden a sus hijos cuando entran en la adolescencia, cuando nacen a la vida. Creen que sigue siendo suficiente alimentarles bien, llevarlos bien vestidos, y, por el contrario, los jóvenes empiezan a buscar la vida por otro mundo. En segundo lugar, se une la necesidad de máxima atención con el hecho del máximo abandono. Muchos son los factores que intervienen. Hemos hablado de la pérdida de autoridad del educador, y del

cambio de modelo familiar, así como del menor tiempo que los padres dedican a sus hijos. La cuestión es que, hoy por hoy, ni los padres ni los profesores educan el tiempo libre del joven. En tercer lugar, creo que este aspecto es especialmente urgente hoy, en una época caracterizada por el aumento del tiempo libre.

La confluencia de todos estos factores –edad crítica, abandono educativo, aumento del tiempo libre- resulta en una mezcla llamativa. Estos factores no son sentidos –existencialmente hablando- como un máximo de libertad y de oportunidades, sino como un máximo de soledad. Y es que el joven, aunque se abre al mundo con un sentimiento virginal de inocencia, es evidente que sin un mundo interior propio, sin el autodominio necesario para su autarquía, sin experiencia suficiente, etc., pronto este sentimiento se resiente, y aparece la impotencia, el recelo del mundo y de los otros, y, al cabo, la angustia. El actual mercado de alternativas de tiempo libre del joven, ¿no buscan apagar esa angustia? ¿Por qué si no abunda como nunca el consumo de drogas, a edades cada vez más tempranas? Ya nos advierten los pensadores que "el hombre no puede estar sin hacer nada". Y menos, estar solo.

La pedagogía creo que tiene un gran reto. Las actividades de ocio están hoy día en manos del mercado. Aunque no podemos extendernos en este aspecto, sí podemos decir que la oferta alimenta los instintos más bajos del hombre, ya que el fin del mercado es el fomento del consumo. Las técnicas publicitarias no sólo venden productos, sino que fabrican un "ideal de hombre", y, en consecuencia, venden también estilos de vida y valores. Así, pues, una tarea importante de la enseñanza es analizar los valores que "venden" las estrategias publicitarias, pero no para prohibirlos, sino para ofertar valores más sanos. Es claro que no se puede hacer sino mediante ofertas alternativas de tiempo libre.

24.9. La defensa del "currículum básico" constituye la identidad del educador.

Quiero terminar esta parte subrayando que la responsabilidad última de la defensa de "lo realmente educativo" es del educador. Aunque he hablado de varias causas que influyen en el actual estado de crisis educativa, creo que, aunque no la única, pero sí la más radical recae sobre el profesor. La misma identidad profesional del educador está en crisis.

Y es el discurso ideológico de la corriente psicopedagógica a la que me he referido repetidamente, el que ha encubierto, o, lo que es lo mismo, el que ha pervertido la responsabilidad educativa. La práctica concreta de esta pedagogía está produciendo en el educador un falso convencimiento: se llega a creer que, *porque tiene la aceptación afectiva del alumno*, se está educando bien. Se identifica "aceptación afectiva" con "buen aprendizaje". Y no siempre existe esta identificación. No existe esa identificación necesaria entre educar bien y aceptación afectiva del alumno. Es más, en el actual sistema educativo, sucede que los profesores que mejor educan son los menos aceptados afectivamente, pues la conciencia del beneficio de la educación se adquiere con el tiempo. Los años nos han dicho quiénes han sido nuestros mejores educadores.

La tendencia a la adaptación afectiva, creo, es un mecanismo psicológico de defensa y no consecuencia de la mala voluntad del educador. Después de estos mecanismos aparece el hastío, la falta de motivación, y otras enfermedades profesionales. No obstante, aunque no es consecuencia de su voluntad, sí que lo es afrontar la causa de esta situación, que es, repito, la ideología psicopedagógica actual. Bien es cierto que estamos inmersos en una cultura pseudo-democrática, de la defensa de las libertades y de la exclusión de los deberes. Es una cultura que proclama el falso ideal de la libertad absoluta, unido a la exclusión casi absoluta del trabajo y del esfuerzo. Pero también es cierto que la corriente psicopedagógica actual participa de este juego, justificando la tendencia social. La concepción constructivista del aprendizaje se apoya en la idea de la "enseñanza como proceso compartido" de *responsabilidades*. Pero, ¿es que la responsabilidad del alumno no es algo que deba ser educada también? En la práctica, el diálogo o negociación con los alumnos resulta en la bajada de niveles. A los alumnos, por regla general, no les gusta el estudio escolar ni la autoridad. Y lo normal es que la negociación sea a la baja. Pero la culpa no es de ellos. Esta tendencia es normal. Si a este desvarío sumamos la pérdida de autoridad del profesor, el aumento de edad de escolarización –de modo que los problemas que antes sufría la sociedad, ahora los sufre el profesor, y con menos recursos que antes-, el resultado está servido: adaptación al nivel del alumno, menor nivel de estudio, más fracaso.

Pero no estoy disculpando a los educadores. Estoy diciendo que son los principales responsables del problema educativo. Si bien los primeros responsables de la educación de sus hijos son los padres, los primeros responsables de la enseñanza

pública, y, en general, de la educación, son los educadores profesionales. El educador es portador de un *alto ideal de vida*. En la primera parte vimos que ese ideal debe ser vivido por el educador y que su ejemplo es importante para el alumno. En esta parte vemos que el educador también deber ser el "guardián" de este ideal de humanidad ("currículum básico sobre lo humano").

Y los educadores tienen en este asunto una responsabilidad clara. Elevar el nivel de calidad de la enseñanza pública implica elevar la formación profesional de los educadores. El problema no es pasar más tiempo dentro del instituto, sino cambiar radicalmente la formación del profesorado para que las aulas aumenten de calidad. No me resisto a decir en este punto las palabras que Giner de los Ríos dijo en el discurso inaugural de la Institución Libre de Enseñanza en el curso 1880-1881:

> «El maestro –dice Giner- no representa un elemento importante de ese orden [de cosas que es la educación], sino el primero, por no decir el todo. Dadme el maestro y os abandono la organización, el local, los medios materiales, cuantos factores, en suma, contribuyan a auxiliar su función. Él se dará arte para suplir la insuficiencia o los vicios de cada uno de ellos.»

Y son los propios educadores los que deben defender el "ideal humano básico" al que me he referido, saliendo a la plaza pública para:

1. Reclamar su autonomía.
2. Librar "lo educativo" del influjo de las ideologías.
3. Defender la enseñanza de la demagogia política.

Pero, para conseguir la elevación de la cultura hasta un "mínimo cultural", tiene también que reclamar a otros sectores sociales sus responsabilidades:

1. Los padres son los principales educadores. Las leyes deben recoger también los *deberes de los padres*, los *deberes de los alumnos*, y *los derechos de los profesores*, en razón de su responsabilidad educativa.
2. El estado debe garantizar la igualdad de todos.
3. La economía debe garantizar un bienestar general.
4. La sociedad debe luchar por garantizar una elevación cultural de todos, y no sólo, como se hace ahora, luchar parcialmente por la conquista de intereses corporativos.

***

La defensa del "currículum básico sobre lo humano" y la elevación del "mínimo cultural" de la sociedad, como referentes propios de la actividad docente, nos lleva a la necesidad de analizar la condición misma del *trabajo* del educador, en qué consiste y cuáles son sus horizontes de sentido. El problema, en definitiva, nos lleva al esclarecimiento de la *profesionalidad* del educador, por ser ésta una dimensión ineludible de su identidad. Esto lo desarrollo en la siguiente parte.